



INSTITUTIONEN FÖR SOCIOLOGI OCH ARBETSVETENSKAP

**“Ofta pratar jag med mina kollegor för att då kan
jag få lite perspektiv”**

En kvalitativ studie om lärares upplevelse och hantering av emotionella krav samt deras erfarenheter av välmående i yrket

**“I often talk with my colleagues because then
I can get some perspective”**

A qualitative study about teachers experience and handling of emotional demands, and their experience of a feeling of wellbeing in their profession

Anne Christine Andreasson
Institutionen för arbetsvetenskap
Göteborgs universitet
Examensarbete avancerad nivå 15 hp
VT 2020
Handledare: Karl Malmqvist
Examinator: Birgitta Jordansson

Sammanfattning

Titel: ”Ofta pratar jag med mina kollegor för att då kan jag få lite perspektiv”. En kvalitativ studie om lärares upplevelse och hantering av emotionella krav samt deras erfarenheter av välmående i yrket.

Författare: Anne Christine Andreasson

Handledare: Karl Malmqvist

Examinator: Birgitta Jordansson

Institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap, Göteborgs universitet

Typ av arbete: Examensarbete avancerad nivå 15 hp

Datum: 2020-09-14

Nyckelord: emotioner, känslorarbete, emotionshantering, lärare, kontaktyrken, reflexivitet, reflektion, välbefinnande

Syftet med studien är att utifrån lärares perspektiv undersöka och öka förståelsen om hantering av de emotionella krav som ställs i yrket och de erfarenheter som bidrar till välmående. Analys av lärares upplevelse och hantering av emotionella krav görs utifrån teorier om emotioner, känsloregler och strategier för emotionshantering samt emotionell reflexivitet. Studien har genomförts som en kvalitativ intervjustudie med en fenomenologisk ansats för att få möjlighet att studera fenomenet emotioner och hantering av emotioner ur lärarnas egna perspektiv. Studiens empiriska material har varit kvalitativa intervjuer av lärare i kommunal grundskola årskurs 1-9. Studien visar på att lärare upplever olika emotionella krav i mötet med elever och vårdnadshavare. I arbetet med elever upplevs framförallt otillräcklighet som emotionellt krav i samband med upplevelse av för hög arbetsbelastning och hantering av svårare ärenden. I kontakten med vårdnadshavare upplever lärare emotionella krav i komplexa ärenden. Studien visar på att flertalet lärare i sitt arbete använder anpassning av sitt känslouttryck genom att ytagera eller djupagera. Studien visar även på att lärares förväntningar på kraven att möta, förstå, nå, fostra och anpassa till alla elever har betydelse för deras välmående. De erfarenheter som lärare beskriver ger dem upplevelse av välmående, är glädje i det relationella och pedagogiska arbetet med eleverna och deltagande i ”buffertgrupper” vilka möjliggör att få prata av sig med kollegor. Studiens slutsats är att det handlar om den professionella identiteten, att om lärares professionella kunskap kring sin egen medvetenhet i relationellt arbete ökar kan risken för alienation minska. En ytterligare slutsats är att ”buffertgrupper” används som forum för avreaktion och att regelbunden kollegial emotionell reflektion inte prioriteras i läraryrket. Detta kan medföra konsekvenser för hälsan så att lärare inte vill eller klarar av att arbeta länge i sina yrken, vilket studien menar även går att överföra till andra kontakt- och bristyrken såsom till exempel polis- och vårdyrken. Studien föreslår vidare forskning kring olika former av upplägg för kollegial emotionell reflexivitet samt hur denna kan implementeras och göras tillgänglig i arbetsmiljöer i kontaktyrken där det finns upplevelse av tidsbrist.

Abstract

Titel: "I often talk with my colleagues because then I can get some perspective". A qualitative study about teachers experience and handling of emotional demands, and their experience of a feeling of wellbeing in their profession.

Författare: Anne Christine Andreasson

Handledare: Karl Malmqvist

Examinator: Birgitta Jordansson

Institution: Department of sociology and work science,
University Gothenburg

Typ av arbete: Paper advanced level 15 hp

Datum: 2020-09-14

Nyckelord: emotions, emotional work, handling of emotions, teachers, contact-professions, reflexivity, reflection, wellbeing

The purpose of the study is to, from teacher's perspective, discuss and increase the understanding of experiences that give them a feeling of wellbeing in their daily work when dealing with the emotional demands that are required in their profession. The study analyzing their experiences and their ways to handle emotional demands from theory about emotions, rules and strategies as well as ability to emotional reflexivity. The study has been made as an innovative study of interviews with a phenomenological research approach to be able to study the phenomenon emotions and handling of emotions in teacher's own perspective. The empirical material has been qualitative interviews with teachers in the municipal elementary school, 1 to 9 grade. The study shows that teachers experience various emotional demands when meeting pupils and when meeting legal guardians. When working with pupils, the experience is above all, a feeling of shortness in connection with emotional demands, often due to a too heavy work pressure and sometimes very difficult cases. When meeting the pupils' legal guardians the teachers experience emotional demands in complex cases. The study shows that in their profession, most of the teachers use adaptability in their expression of feelings by surface- or deep-acting when experience emotions. The observation the teachers describe giving them experience of wellbeing is the pleasure in the relational and pedagogical work with the pupils, to be a part of a group where it is possible to talk and discuss with colleagues and spontaneous reflection with colleagues. The study shows that it is about the professional identity, that if teachers' professional knowledge about their own awareness in relational work increases, the risk of alienation may decrease. One conclusion is also that "buffer groups" are used as a forum for reacting and that regular collegial emotional reflexivity has no priority in teacher's profession. This can lead to consequences for teacher's health, it could be difficult to stay in their profession as long as they should prefer. The study conclusions could even be transferred to other contact-professions such as police- and nursing profession. So, the study propose further research on different kind of framework for collegial emotional reflexivity and it says it should be useful for work environment for other contact-professions where people experience a shortage of time.

Förord

”Emotion, e movere, att sätta i rörelse”

Wettergren et al. (2008, s. 23)

Nu har jag än en gång i mitt liv fått möjlighet att fördjupa mig i betydelsen av rörelse och denna gång utifrån begreppet emotioner, lärares upplevelse av emotioner och hur dessa kan ”röras på” för att ge välmående. Tack alla ni lärare som med stort engagemang tog er tid att delta i min studie, jag hoppas ni känner igen er och att något av det som framkommit kan komma till nytta för er. Det är min fulla övertygelse att när vi tillåter oss att lyssna, berätta för varandra och våga sätta våra känslor, tankar och kroppar i rörelse så berör och påverkar det oss på ett djupare plan som kan ge möjlighet för oss att göra nya val. Danermark et al. (2018, s 160) skriver att vi samhällsvetare upptäcker relationer och samband som inte är direkt observerbara och att vi utifrån dessa kan förstå och förklara händelser på ett nytt sätt. Jag vill särskilt tacka Karl Malmqvist, min handledare som med sina omtänksamma, pedagogiska och ibland komplicerande frågor, tankar och idéer har hjälpt mig att få syn på det icke direkt observerbara och även det alldeles solklara. Hans engagerande och utforskande sätt att handleda har inspirerat och skapat lust i arbetet med studien vilket har bidragit till både kunskapsmässig och kreativ rörelse hos mig i att förstå och förklara på mitt sätt.

Jag vill också tacka mina trogna och peppande följeslagare Madelene och Mikael, mina vänner för värdefullt reflekterande stöd och min familj som med stor uthållighet och värme låtit mig genomföra studien.

Anne Christine

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Inledning.....	1
1.2 Syfte och frågeställningar.....	2
1.2.1 Syfte.....	2
1.2.1 Frågeställningar.....	2
1.3 Arbetets upplägg.....	2
2 Tidigare forskning	3
2.1 Hantering av emotionella krav i läraryrket.....	3
2.2 Reflektion av upplevda emotioner i läraryrket.....	5
2.3 Emotioner som ger välmående i läraryrket.....	7
2.4 Sammanfattning av tidigare forskning.....	8
3 Teoretiska begrepp	9
3.1 Emotioners allmänna sociala natur.....	9
3.2 Sociala ramar inom vilka emotioner formas.....	10
3.3 Emotionshantering.....	11
3.4 Emotionell reflexivitet.....	12
3.5 Sammanfattning av hur de teoretiska begreppen kommer användas.....	13
4 Metod	14
4.1 Metodval.....	14
4.2 Urval.....	15
4.3 Insamling av empiri.....	16
4.4 Analysmetod.....	17
4.5 Metoddiskussion.....	17
4.5.1 Fördelar och nackdelar.....	17
4.5.2 Förförståelse.....	18
4.5.3 Kritisk granskning av källor.....	18
4.5.4 Etikdiskussion.....	19
5 Resultat och analys	21
5.1 Lärares upplevelse och hantering av emotionella krav i relation till elever och vårdnadshavare.....	21
5.1.1 Upplevelse och hantering av emotionella krav i relation till elever.....	21
5.1.2 Upplevelse och hantering av emotionella krav i relation till vårdnadshavare.....	24
5.1.3 Betydelse av erfarenhet i kontakten med vårdnadshavare.....	26
5.2 Framgångsrika hanteringsstrategier.....	28
5.2.1 Framgångsrika hanteringsstrategier i arbetet med elever.....	28
5.2.1 Framgångsrika hanteringsstrategier i samarbete med kollegor.....	30
5.2.3 Betydelsen av fysisk träning för hantering av emotionella krav.....	32
6 Diskussion	34
6.1 Lärares upplevelse och hantering av emotionella krav i relation till elever och vårdnadshavare.....	34
6.2 Framgångsrika hanteringsstrategier.....	36
6.3 Framtida forskning.....	37
7 Slutsatser	39
7.1 Slutsatser.....	39

7.2 Teoretiska utgångspunkters användbarhet.....	40
7.3 Kritisk diskussion om metodens betydelse för resultatet	40
Litteraturförteckning	41
<i>Bilagor</i>.....	45
Bilaga 1. Samtycke till att delta i studien	45
Bilaga 2. Behandling av personuppgifter	45
Bilaga 3. Intervjuguide	46

1 Inledning

1.1 Inledning

Studier redovisar för att det på den svenska arbetsmarknaden råder brist på arbetskraft i ”yrken inom välfärdssektorn där kontakt med barn, elever, sjuka, äldre eller individer i utsatt position i samhället ingår i de dagliga arbetsuppgifterna” (Nyberg 2020, s. 1), så kallade kontaktyrken. Inom flera av dessa kontaktyrken väljer de anställda att byta bransch på grund av att deras arbetssituation inte är hållbar på längre sikt med hänsyn till deras hälsa.

Inom polisyrket sågs till exempel, enligt institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering IFAU (2018:19), en markant ökning av poliser som lämnade sitt yrke åren 2015 – 2016 och Arbetsförmedlingen (2020) förutspår i sin yrkesprognos att det kommer vara brist på poliser på flera års sikt. Statistikmyndigheten SCB (2017) prognostiserar att bristen inom hälso- och sjukvården och läraryrket kommer att fortgå till år 2035 och en undersökning som denna myndighet ett år tidigare visar på var att var sjätte lärare väljer att arbeta med andra yrken (SCB, 2016).

Dessa kontaktyrken är exempel på verksamheter som är ställda inför nya utmaningar när det gäller strategier för att förbättra arbetsmiljön och möjliggöra för ett hållbart arbetsliv för de anställda. Försäkringskassans (2017) statistik visar på ökad psykisk ohälsa där det framgår att det framförallt är ”de som jobbar inom kontaktyrken som är sjukskrivna på grund av psykiatriska diagnoser” (Försäkringskassan 2017). AFA Försäkring (2020) menar att till exempel lärare, poliser och personal inom vården är utsatta yrken där de emotionella kraven betraktas som höga, år 2016 beviljade de 30 miljoner till ett forskningsprogram för studier kring hållbart arbetsliv med fokus på bland annat dessa yrken. Ett av projekten i programmet har studerat orsaker till de ökade sjukskrivningstalen inom kontaktyrken och Nyberg (2020, s. 1) menar att mer kunskap behövs för att ta fram lämpliga strategier som kan bidra till att vända utvecklingen. Inom ett annat projekt i programmet där syftet var att ”utveckla och utvärdera implementeringsstrategier för att stödja skolor med att tillämpa riktlinjer som förebygger psykisk ohälsa inom sin verksamhet” (AFA Försäkring 2020) blev det tydligt att kunskapen bland skolpersonalen var låg när det gällde skolans riktlinjer kring den sociala arbetsmiljön. Även skollidningens ”kunskap om relationen mellan arbetet och psykisk hälsa” (Kwak et al., 2020, s. 3) var låg. Samma studie visade på lärares upplevelse av en stressig arbetssituation i kombination med känslomässiga krav i yrket (Kwak et al., 2020, s. 3).

När det gäller lärare så medför hög arbetsbelastning och stress att fyra av tio gymnasielärare vill byta jobb enligt Parding et al. (2018, s. 30) som studerat lärares arbetsvillkor utifrån en enkätundersökning där gymnasielärare skattat sina arbetsvillkor. Inom grundskolan anger sju av tio lärare att skälet för att sluta arbeta som lärare beror på arbetsmiljön såsom till exempel stress och arbetsbelastning (SCB, 2017:2). Detta kan illustreras med en artikel i Svenska Dagbladet (SvD), där följande fallberättelse ges:

Hon blev sjuk av ilska, av besvikelse och av hjälplöshet. Hon sjukskrevs. När hon tänkt över sin situation, sade hon upp sig. Hon tänker inte återvända till läraryrket, och Sverige har gått miste om ytterligare en utbildad lärare.

(Svd.se 2020-03-07)

För individer som arbetar inom kontaktyrken upplevs ofta höga emotionella krav och i Arbetsmiljöverkets rapport (2016:2, s. 85) framgår det att upplevelse av lägre arbetstillfredsställelse ofta beror på upplevelse av höga emotionella krav. En av författarna till rapporten Petra Lindfors, som forskar om arbetsmiljö inom skola, vård och omsorg, beskriver att ”i skolan handlar de emotionella kraven till exempel om krav på att möta elevernas behov, och samtidigt kunna hantera sina egna känslor fastän tiden kanske är knapp eller belastningen hög” (Arbetsmiljöforskning, 2016) vilket hon menar kan bidra till att många lärare inte orkar stanna kvar i sitt yrke. Det kommer att bli nödvändigt att tänka om och tänka nytt för att i framtiden skapa förutsättningar så att människor kommer att vilja arbeta som lärare, kunna uppleva välbefinnande och hälsomässigt klara att stanna kvar i yrket på längre sikt. I en artikel på lärarförbundets hemsida om de höga sjukskrivningstalen skriver deras ordförande Johanna Jaara Åstrand att ”vi har en akut lärarbrist, att då inte värna de lärare som finns är bara dumt” (Läraryrket, 2018). Med anledning av ovanstående kan det vara angeläget att undersöka vad som motverkar och bidrar till välmående och hållbarhet inom läraryrket.

1.2 Syfte och frågeställningar

1.2.1 Syfte

Syftet med föreliggande arbete är att utifrån lärares perspektiv undersöka och öka förståelsen om hantering av de emotionella krav som ställs i yrket och de erfarenheter som bidrar till välmående. Studien avgränsas till kommunal grundskola årskurs 1-9 inom Göteborgs kommun.

1.2.1 Frågeställningar

Vilka emotionella krav upplever lärare ställs på dem i relation till elever, vårdnadshavare och kollegor?

Vilka sätt att hantera dessa emotionella krav beskriver lärarna?

Vad utmärker de hanteringsstrategier lärarna upplever som särskilt framgångsrika?

1.3 Arbetets upplägg

Inledningsvis beskrivs studiens relation till tidigare forskning för att tydliggöra vilken inriktning tidigare forskning har haft när det gäller emotionella krav och hantering av emotioner i läraryrket. Kapitlet avslutas med en sammanfattning och formulering av studiens frågeställningar. I nästa kapitel presenteras emotionssociologiska teorier som kan kopplas till emotionshantering och välmående i arbetet. De begrepp som valts för att förstå och förklara studiens syfte är emotioner, emotionshantering, känsloregler, emotionsregimer, interaktionsritualer, emotionell reflexivitet och KASAM. Studien har genomförts som en kvalitativ intervjustudie vilken beskrivs i metodkapitlet. Resultat och analys av empiri presenteras i samma kapitel som följs av ett diskussionskapitel och avslutningsvis ett kapitel där studiens slutsatser beskrivs.

2 Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning som kan kopplas till syftet med studien. Sökningar som är gjorda i Göteborgs Universitetsbiblioteks Supersök med sökorden; "teacher", "emotions", "teachers emotional labor" och "psychological well-being" har visat på intressanta studier kring lärares hantering av emotioner, betydelsen av reflektion av upplevda emotioner för lärare och emotioner som bidrar till välmående.

2.1 Hantering av emotionella krav i läraryrket

Att arbeta som lärare innebär daglig kontakt med elever, vårdnadshavare och kollegor, dagliga möten som ställer krav på hantering av det emotionella arbete som dessa möten innebär. Den ömsesidiga påverkan av beteende och känslor som sker i arbetet mellan individer kan medföra val av olika strategier för anpassning av känslouttryck av upplevda emotioner (Hochschild, 2012, s. 13). Vilka strategier lärare väljer beror på hur och om de upplever emotionella krav vilka kan definieras som "möjligheten och rimligheten att i olika arbetssituationer ge uttryck för eller behöva hålla tillbaka känslor" (Arbetsmiljöverket 2016:2, s. 85).

Många av de studier som har gjorts kring lärares hantering av emotionella krav har utgått ifrån begreppet "känslorarbete" som Hochschild (2012, s. 13) myntade i sin studie av flygvärdinnors arbetssituation. Hennes studie visade på att flygvärdinnors känslorarbete kräver en anpassning av de känslor de upplever till en förväntad situation genom att vissa känslor förväntas i aktuell arbetssituation för att göra kunden nöjd (Wettergren, 2013, s. 59). Den teori som Hochschild (2012, s. 38) utvecklat kring strategier för att hantera emotionellt arbete genom så kallat ytagerande, där upplevd känsla skiljer sig från den uttryckta känslan, och så kallat djupagerande, där den uttryckta känslan stämmer mer med den upplevda känslan, beskrivs närmare i teoriavsnittet.

Enligt en enkätstudie¹ som Näring et al. (2012, s. 68) genomfört finns det samband mellan lärares känslorarbete och känslomässig utmattning. Över 200 högstadielärare deltog i studien som visar på samband mellan läraryrkets emotionella krav, ytagerande och känslomässig utmattning. Det framkom av studien att lärare använder både ytagerande och djupagerande i hantering av emotionella krav i yrket men resultatet visar en högre korrelation för ytagerande (Näring et al., 2012, s. 69). Även Akin et al. (2014, s. 165) visar, i en enkätstudie där nästan 400 hundra lärare i Turkiet deltog, på samband mellan ytagerande som strategi för hantering av emotionella krav och känslomässig utmattning. Risken för känslomässig utmattning är enligt Akin et al. (2014, s. 165)

¹ Känslorarbete mättes med DISQ (Demand Induced Strain Compensation Questionnaire), Emotionella jobbkraV mättes med DQEL (the Dutch Questionnaire on Emotional Labour och känslomässig utmattning mättes med UBOS (Utrecht Burnout Scale) (Näring et al. 2012, s. 68).

större när ytagerande används än med en djupagerande strategi för hantering av emotionella krav.

Ashforth och Humphrey (1993, s. 89) har i sin forskning granskat Hochschilds (2012) argument kring ytagerande och djupagerande som strategier för hantering av emotionellt arbete. Enligt Ashforth & Humphrey (1993) finns de situationer när individen spontant, utan att förändra något hos sig själv, visar den känsla som upplevs vilket de anser kan ses som en ”äkta upplevelse” (s. 94). Ashforth och Humphrey (1993, s. 94) menar att det i dessa situationer inte sker en anpassning av upplevd känsla och förväntat uttryck såsom vid de strategier som Hochschild (2012, s. 13) benämner som ytagerande och djupagerande. Att visa en så kallad äkta upplevelse kan enligt Ashforth & Humphrey (1993) ses som en strategi där fokus är på en ”genuint uttryckt känsla [...] där den emotiva dissonansen; diskrepansen mellan förväntad och upplevd känsla är låg” (s. 94).

Gabriel (2010, s. 57) som också utmanar Hochschilds (1990) dominerande teori om känslorarbete menar att emotionellt arbete inte enbart kan förklaras ur ett kontrollerbart perspektiv kopplat till jobbkrav. Hänsyn behöver också enligt Gabriel (2010, s. 57) tas till den icke kontrollerbara faktorn av emotionell kontakt det vill säga upplevelsen av en känslomässig närhet i relation till en annan människa. Denna emotionella kontakt menar Gabriel (2010, s. 57) kan påverka utfallet av interaktionen i positiv och negativ inriktning. Gabriel (2010, s. 47) menar också att i yrken där interaktion sker med till exempel kunder och elever så har till exempel fantasi en viktig funktion i att förstå känslor. Fantasi ingår enligt Gabriel (2010, s. 47) som en viktig parameter i arbetet med den upplevelse av förvirring och motsägelser som kan uppstå hos en individ i en viss situation. Språket har också betydelse i det relationella emotionsarbetet för att underlätta att identifiera vad vi själva känner och kunna kommunicera det till andra enligt Gabriel (2010, s. 45). Gabriel (2010, s. 44) anser också att emotioner ofta vara ett stöd till rationellt tänkande där reflektion av upplevda emotioner kan bidra till en ökad medvetenhet genom att begriplighet skapas.

I Ertesvåg & Havik's (2019) studie om hur elevers ”aggressivitet och psykiska hälsoproblem är förknippade med elevernas uppfattning om [...] lärares emotionella stöd” (s. 11) framkommer att lärares emotionella stöd till elever är väsentligt både socialt och för lärandet. Studien som genomfördes genom att elever mellan 5-10 år svarade på en webbaserad enkät visade att elever med en underliggande disposition för aggressivitet kan se det som ett mål att hamna i konflikt med läraren för att upprätthålla auktoritet vilket kan bidra till att de upplever sig få mindre stöd (Ertesvåg & Havik, 2019, s. 12).

Den forskning som Clark (1987, s. 318) har genomfört kring emotionen sympati visar på att sympati har betydelse för maktförhållande i relationer. Känslor- och uttryckregler styr enligt Clark (1987) emotionen sympati i interaktionen mellan individer med så kallade ”sympatietikettregler” (s. 317). Clark (1987) menar att dessa etikettsregler handlar om hur mycket respektive lite sympati man bör hävda och acceptera samt att ”återbetala sympati med tacksamhet” (s. 317). Det krävs alltid en givare och en mottagare av sympati vilket påverkar maktförhållanden i relationer enligt Clark (1987, s. 318). Ett exempel på hur maktbalansen kan regleras är när en av individerna inte tar emot given sympati, detta är en vanlig situation för lärare där de genom att inte acceptera given sympati ”minskar den andres sociala makt och stärker ens egen makt”

(Clark, 1987, s. 318). Clark (1987) illustrerar detta med ett exempel som handlar om en professor som vanligtvis med sina studenter var sympatisk när hon föreläste om döden och när en student ville visa henne sympati genom att visa intresse för hennes problem tänkte hon: "jag vill inte komma närmare dig. Jag vill inte berätta mer om mig själv. Och vad får dig att tro att du kan hjälpa mig? Jag visste vad jag gjorde: försökte bevara min position som professor"(s. 318). I relationer där obehag uppstår så kan det enligt Clark (1987) fungera med "manipulation av sin egen sympati för att motverka rädsla, hat eller ilska [...] hata en person kan vara mer obehagligt än att tycka synd om" (Clark, 1987, s. 317).

Strategier för individens hantering av emotioner i arbetet påverkas även av normer och värderingar kring känslouttryck rent kulturellt vilket Arar & Oplatjka (2018, s. 140) intervjustudie av judiska och arabiska biträdande rektorer visar på. Med syfte att "förstå hur lärare och pedagogiska ledare uttrycker och undertrycker känslor, vilken typ av känslomässiga relationer de är involverade i, de faktorer som påverkar känsloregleringen i undervisningen och de olika effekterna av lärares känslor på deras profession och prestation" har Arar & Oplatjka (2018, s. 138) studerat lärares känslor utifrån olika perspektiv i olika nationella utbildningssystem. Studien har haft fokus på hur forskning om känslor i läraryrket och begreppet engagemang kan ge kunskap om hur "engagemang och känslor kan tillämpas i professionella miljöer" (Arar & Oplatjka, 2018, s. 139) och på så sätt vara ett stöd till lärare att förstå hur de kan använda detta i sitt yrke. I mötet med lärare och vårdnadshavare valde de arabiska biträdande rektorerna till exempel att hålla tillbaka sina känslor för att "upprätthålla en professionell fasad" Arar & Oplatjka (2018, s. 139) och de judiska biträdande rektorerna visade "värme och empati mot lärare för att bättre förstå deras personliga behov och professionella prestationer" Arar & Oplatjka (2018, s. 139).

2.2 Reflektion av upplevda emotioner i läraryrket

Brackett et al. (2010, s. 406) har genomfört en studie som undersökt betydelsen av förmågan att reglera känslor kopplat till arbetsglädje och utbrändhet bland lärare. Studien baseras på en enkätundersökning med utgångspunkt från MSCEIT². Studiens resultat visar på att om lärare får möjlighet att lära sig hur de kan reglera känslor samt får positiv återkoppling och uppmärksamhet för sina prestationer kan detta leda till en större arbetsglädje och ses som ett skydd för utbrändhet vilket gör att de kan stanna kvar längre i sitt yrke (Brackett et al., 2010, s. 415).

Flera forskare visar på att reflektion tillsammans med kollegor är ett sätt för lärare att få möjlighet att arbeta med reglering av upplevda emotioner i arbetet (Langelotz, 2014, s. 73; Peterson, 2018, s. 16; King, 2010, s. 246-247). Langelotz (2014, s. 73) undersökte hur lärarkollegor kunde lära av varandra genom en aktionsforskningsbaserad³ studie, där lärare deltog i en kollegial reflektionsgrupp, som visade på utveckling hos lärarna på både det personliga och professionella planet. De effekter som framkom av studien innebar framförallt reflektion kring det pedagogiska arbetet, men även om fokus inte var på att reflektera kring upplevda känslor så påverkades relationerna mellan kollegorna i

² Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test.

³ Forskningsmetod där deltagarna är interaktiv med forskaren (Langelotz 2014, s. 56).

arbetslaget och denna förändring bidrog till att de vågade öppna sig mer i förhållande till varandra. Detta illustreras av en sammanfattning av studien på Skolverkets hemsida (skolverket.se):

Det förändrade arbetssättet bidrar till att arbetslaget har ”andra typer av samtal” än tidigare. Istället för konflikthantering och praktiska frågor, läggs fokus nu på pedagogiska och didaktiska frågor. Lärarna är mer benägna att fråga varandra om didaktiska råd även till vardags. Den förändrade relationen till kollegerna gör att de vågar öppna sig. Studien visar att genom kollektivt reflekterande kring erfarenheter från det dagliga arbetet, kan lärarna få syn på hur de kan handla gemensamt för att stötta elevernas möjligheter att lära.

(Lozic, 2020, 23 april)

Peterson (2018, s. 16) har genomfört en studie av kollegial reflektion med mer tydlig inriktning på att undersöka effekterna av att lärare regelbundet fick reflektera kring upplevda känslor i sitt arbete tillsammans med kollegor och handledare. Peterson (2018, s. 18) använde sig av en problembaserad metod, PBM⁴, där lärarna som deltog i en reflekterande kollegial samtalsgrupp utvärderades mot en kontrollgrupp. Studien visade på högre grad av välmående genom upplevelsen av ett större lugn och lägre grad av symtom på stress, ångest och utmattning. De lärarna som ingick i den kollegiala reflekterande samtalsgruppen uttryckte att det gett ”en känsla av tillhörighet, [...] ett ökat självförtroende, att de fick ökad kunskap om stress och en förståelse för komplexiteten. Att träffa andra i liknande situation upplevdes vara viktigt och det gav perspektiv på deras egen situation” (Peterson, 2018, s. 16). En ytterligare studie som genomförts kring kollegialt reflekterande är en studie av King (2010, s. 239) kring så kallat ”delat lyssnande” som strategi för emotionshantering för personal inom barnomsorgen. Studien bygger på en implementeringsprocess inom barnomsorg i Australien av en metod för att lyssna på barn med syfte att öka barns medvetenhet kring sina känslor (King, 2010, s. 230). Ett så kallat ”delat lyssnande” infördes som ett forum för personalen att dela sina känslomässiga upplevelser med varandra under implementeringsprocessen (King, 2010, s. 238). Studien visade på att när personalen fick möjlighet att reflektera med riktad uppmärksamhet i fokus och tid från en kollega som lyssnade utan att ställa frågor och avbryta upplevde de sig sedda (King, 2010, s. 239). King (2010, s. 246-247) menar att denna studie, där deltagarna själva deltog i en process av ”delat lyssnande”, också resulterade i att känna upplevdes som tillåtet, alla känslor upplevdes som tillåtna vilket gav individerna en utveckling i att hantera sina upplevda känslor i arbetet. Denna process av så kallat kollegialt reflekterande bidrog till att arbetet med barnen och samarbetet med kollegorna blev bättre samt gav en upplevelse av ökat välmående hos individerna; ”forumet gav en möjlighet [...] att återvända till sitt arbete med förnyad energi” (King, 2010, s. 241). Enligt King (2010, s. 247) så kräver reflexivt emotionsarbete mycket känslarbete som påverkar både den professionella och den personliga identiteten hos individen.

Lindgren & Olsson (2008, s. 141) slutsatser av deras studie av vårdpersonals emotionshantering, genom observationer och intervjuer, var att det sker ett

⁴PBM har utarbetats av Ekberg (1995, s. 26³) för arbete med individer som behöver fysisk rehabilitering. ”Metodiken syftar till att ge strategier för utveckling av psykiska och sociala resurser. Häri inkluderas en förbättrad självuppfattning och ett starkare självförtroende, ökad förmåga att hantera påfrestningar och att värdera om orsakerna till de problem man har kan påverkas eller inte (locus of control)” (Ekberg & Svedin 1998, s. 2474).

emotionsarbete mellan kollegor i så kallade ”buffertgrupper”, där arbetslaget kan ses som ett exempel på där kollegor ger stöd till varandra. Där sker ett härbergeringsarbete genom att ”i gruppen hantera emotioner som uppstår i vårdarbetarnas dagliga möten med patienter” (Wettergren, 2013, s. 64), vilket bidrar till minskad upplevelse av stress och har god inverkan på känslan av arbetsglädje.

2.3 Emotioner som ger välmående i läraryrket

Arbetsglädje ses som en epistemisk emotion som enligt Bredmar (2014, s. 109) har betydelse för lärares pedagogiska arbete. I sin studie av vad arbetsglädje innebär i läraryrket använde Bredmar (2014) en ”fenomenologiskt präglad intervjuform” (s. 86) med så kallade intervjusamtal med lärare för att ta del av deras erfarenheter av glädje i en berättande form. Studien visar på betydelsen av emotionen arbetsglädje i yrket som lärare och vad den kan ge för kunskap och förståelse om yrket (Bredmar, 2014, s. 2). Arbetsglädje kan enligt Bredmar (2014) definieras genom att grupperas i stödjande och vidgande teman där de stödjande teman; ”kraftkälla, stämning och närvaro” (Bredmar, 2014, s. 99) anses vara grundläggande för att känna arbetsglädje och de vidgande teman; ”sammanhang och samhörighet, rytm och balans, eftervärme och öppnande i samklang” (Bredmar, 2014, s. 99) tillsammans med övriga teman ger en breddning av upplevelsen av glädje. Resultatet av studien visar att emotionell närvaro och erfarenheter av emotioner som ger en positiv upplevelse påverkar det pedagogiska arbetet och att det är ”de enkla och vardagliga händelserna som anger riktningarna i lärarnas vardag [...] i små handlingar och tecken bor en källa till glädje” (Bredmar, 2014, s. 109) som får betydelse för deras arbete. Det relationella arbetet med eleverna tar mycket energi men det är också dessa möten som ger den största arbetsglädjen enligt Bredmar (2014, s. 219). Arbetsglädjen är central för att det pedagogiska arbetet med eleverna skall fungera och Bredmar (2014, s. 219) menar att arbetet blir bra genom att glädjen som emotion har en entusiasmerande effekt som skapar lust till kreativitet och engagemang. När läraren upplever en god kontakt med elever så uppfyller det, enligt Bredmar (2014) att förutom glädjen att kunna hjälpa eleven även ett behov hos läraren att bli sedd själv:

När lärare upplever att de är behövda och till nytta för andra innebär det glädje och tillfredsställelse över situationen, men också över dem själva. Det är en ganska enkel och självklar win-win-situation och kanske just därför en viktig glädjekälla i arbetet. (s. 116.)

Även medkänsla har betydelse för lärares engagemang och välmående vilket Eldor & Shoshani (2016, s. 127) visar i sin studie kring betydelsen av emotionen medkänsla för lärares engagemang och välmående i arbetet. Studien baseras på en enkätundersökning av lärare i Israel och påvisar att kollegors och rektorers visande av medkänsla inte bara har betydelse för lärares engagemang och välmående utan även för deras prestation Eldor & Shoshani (2016, s. 134). Detta förklarar Eldor & Shoshani (2016, s. 127) med att upplevelsen av medkänsla har betydelse för individens självbild vilket påverkar både individens välmående och prestation. De studier Barbalet (2001, s. 86) genomfört kring hur självförtroende kan ses som en emotion bekräftar detta genom att visa på att erkännande och bekräftelse påverkar individens engagemang och välmående i sociala relationer. Tidigare forskning visar även på att fysisk aktivitet har positiva effekter för välmående i sociala relationer (Faskunger, 2013, s. 30).

2.4 Sammanfattning av tidigare forskning

Sammanfattningsvis så visar tidigare forskning på att emotionella krav i läraryrket framförallt upplevs i det relationella arbete som ingår i lärarens arbete med elever i form av emotionellt stöd och att lärare använder både ytagerande och djupagerande strategier för hantering av emotionella krav. Reflektion med kollegor i olika former beskrivs som viktig för lärares hälsa, arbete med eleverna och samarbetet med kollegorna. Emotionen arbetsglädje lyfts fram som en källa till energi och kraft i lärares arbete.

Även om intresset för lärares emotionella arbete har ökat de senaste åren och tidigare forskning visar på hur lärares emotionella arbete och psykologiska välbefinnande relaterar till varandra genom till exempel samband mellan emotionell arbete och arbetstillfredsställelse, motivation och hälsa menar Wang et al. (2019, s. 664) att det är svårt att dra tillförlitliga slutsatser när det gäller konsekvenserna av lärares emotionella arbete. Det finns en uppfattning om positiv koppling till välbefinnande när det gäller lärares "äkta uttryck" av sina känslor men få studier har gjorts kring detta enligt Wang et al. (2019, s. 665) och med hänvisning till Hargreaves (1998) menar Bredmar (2014, s. 26) att "känslomässiga dimensioner i forskning om lärares arbete är ett eftersatt område". Wang et al. (2019, s. 664) anser också att mycket av den forskning som hittills är gjord har haft fokus på hur elever upplever de känslor som finns i klassrummet och hur detta påverkar inläringen, lärares emotionella upplevelse i klassrummet är ett område som inte är studerat i så hög grad. Forskningen har i huvudsak varit inriktad på kopplingen till ohälsa när det gäller lärares hantering av emotionella krav (Akin et al., 2014; Hochschild, 2012, s. 38; Näring et al., 2012, s. 69). Med utgångspunkt från detta och den tidigare forskning som författaren tagit del av ser det ut att finnas kunskapsluckor när det gäller samband mellan lärares emotionella arbete och strategier som bidrar till välmående. Det är otillräckligt kartlagt vilka emotionshanteringsstrategier som för lärare bidrar till att undvika utbränning eller andra psykiska hälsorisker i yrket. Detta gör det berättigat att utifrån lärarens perspektiv undersöka och öka förståelsen om hantering av de emotionella krav som ställs i yrket och de erfarenheter som bidrar till välmående.

3 Teoretiska begrepp

I detta kapitel presenteras de teoretiska begrepp som kommer att användas för att förstå och förklara studiens syfte. Dessa begrepp är emotioner, emotionshantering, känsloregler, emotionsregimer, interaktionsritualer, emotionell reflexivitet och KASAM. Då studien undersöker upplevelse och hantering av emotioner i en social verklighet redogörs först för emotioners allmänna natur och sedan de sociala ramar inom vilka emotioner formas. Sedan följer redogörelse av emotionshantering och emotionell reflexivitet.

3.1 Emotioners allmänna sociala natur

Emotionssociologi är ett grundforskningsområde vilket gör att den gemensamma förståelsen av vad emotion är inte är given (Wettergren, 2013, e16). Känslor har länge betraktats som tillhörande individens biologiska och psykologiska natur och har därför i emotionsforskningen främst varit i fokus för naturvetare och beteendevetare, men när emotioner även började ses som socialt konstruerade blev de även intressanta för samhällsvetare (Wettergren, 2013, s. 28).

Enligt Wettergren (2013, s. 17) så kan begreppet känsla kopplas till den kroppsliga förnimmelsen och begreppet emotion till relationella processer. Detta kan till exempel förstås av den evolutionära utvecklingen av emotionen rädsla. Om vi studerar evolutionen så har enligt Damasio (1999, s. 38) människors förmåga att känna utvecklats tidigare än våra kognitiva funktioner. Rädsla upplevdes till exempel först som en biologisk känsla genom att den skulle ”skydda organismen från fara” (Wettergren, 2013, s. 28). Först senare i evolutionen blir rädsla socialt konstruerad genom till exempel att känna rädsla för att ens sociala status ifrågasätts om man exempelvis blir utan arbete, detta ger den biologiska känslan en struktur i form av erfarenheter i relation till en viss mening (Hochschild, 1990, s. 120).

Thoits (1989) som i sin forskning studerat begreppet emotioner definierar detta begrepp som en relationell process i fyra delar; ”bedömning av situationen, förändrade sinnesförnimmelser, fria eller hämmade uttryck av expressiva gester och kulturell beteckning” (s. 318). Den kulturella bestämningen sker enligt Thoits (1989, s. 318) i förhållande till kombinationen av de tre första delarna. Situationsbedömningen och upplevelsen av förändrade sinnesförnimmelser ger underlag för beslut om handling och i kombination med den tredje delen sker en kognitiv process som ger en beskrivning av känslan vilket enligt Sieben & Wettergren (2010, s. 6) upplevs samtidigt. Wettergren (2013, s. 18) menar att denna process kan vara medveten eller omedveten. Även om de förändrade sinnesförnimmelserna och kognitiva processerna är omedvetna och oflekterade så sker enligt Wettergren (2013, s. 18) en socialiseringsprocess genom att vi i vardagen tar in rutinhändelser i våra kroppar. Emotioner kan enligt Wettergren (2013) förstås som ”både biologiska genom situationsbedömning, sinnesförnimmelser och uttryck, och social genom situationsbedömning, sinnesförnimmelser, uttryck och

känsloord [...] kulturell beteckning” (s. 18). Genom att dessa komponenter motiverar handling menar Wettergren (2013, s. 18) att emotioner görs medvetna och formbara för individen med hjälp av till exempel känsloord men även med metaforer och andra figurativa uttryck.

Upplevelsen av emotioner såsom till exempel glädje, rädsla, skam eller medkänsla kan vara olika och är enligt Sieben & Wettergren (2010, 11) beroende av aktuell situation, individens bakgrund och interaktionen i den givna kontexten. Med referens till Hochschild (2012) beskriver Wettergren (2013) att emotioner kan ses som ”ett sjätte sinne [...] utan dem så skulle man bli som en blind elefant i den sociala terrängen” (s. 22). Wettergren (2013, s. 27) menar också att det flöde av emotioner som sker mellan människor kan benämnas som emotionella processer. Att emotioner flödar mellan individer är något som Collins (2004, s. 47) lyfter fram i sin teori om interaktionsritualer. Interaktionsritualer handlar enligt Collins (2004, s. 47) om hur individer tillsammans kan utveckla ett ömsesidigt fokus som skapar emotionell energi hos individerna och en upplevelse av solidaritet. Collins (2004, s. 39) menar att det uppstår en emotionell energi när individen blir bekräftad i relationer med andra som smittar av sig till alla deltagare i en grupp med samma riktning.

Wettergren (2013) menar att människor alltid är emotionella men det finns bakgrundsemotioner och förgrundsemotioner, där bakgrundsemotionerna är ”omedvetna, lugna och diffusa” (s. 19) och förgrundsemotionerna är ”medvetna, starka med tydliga objekt” (s. 19). När emotionerna är i förgrund finns en tydlig medvetenhet om vad känslan är vilket ger en möjlighet att kunna reflektera men när emotionerna är i bakgrund så finns de fortfarande men är omedvetna vilket ställer handlandet i förgrund. Emotioner är aktivt vanemässiga och stödjer individen utan att dra uppmärksamhet till sig, det är först när individen reflekterar över sin känsla som emotionen blir meningsskapande och möjlig att tolka för henne vilket då skapar en möjlighet att förstå sig själv på ett nytt sätt samt även förmedla till andra (Wettergren, 2013, s. 18).

3.2 Sociala ramar inom vilka emotioner formas

Genom ”allmänt utbredda uppförandekoder med vidhängande känslö- och uttrycksregler såsom de lärs ut av familjer, skolor, media, populärkultur och arbetsplatser” (Wettergren, 2013, s. 32) skapas så kallade kulturella emotionsregimer där en socialisering sker i hanteringen av emotioner och emotionella processer. Det vill säga vad som kan betraktas vara ett accepterat sätt att visa känslor i en speciell kontext. Hochschild (1979, s. 551) menar att det finns känslö- och uttrycksregler som är oreflekterade och tagna för givet. Dessa känslö- och uttrycksregler anger enligt Hochschild (1979, s. 551) de normer vi skall ha för vilka känslor som är lämpliga att känna och visa vid olika tillfällen. Om individer bryter mot känslö- och uttrycksregler enligt gällande emotionsregim medför det en justering genom det som Hochschild (2012, s. 51) kallar för regelerinran. Regelerinran kan enligt Hochschild (2012, s. 51) ske med reaktioner från omgivningen, såsom till exempel en arg blick, en armbåge i sidan eller en anmärkning för att den som brutit på reglerna skall rätta in sig i ledet.

Emotionen skam som enligt Wettergren (2013, s. 43) har en viktig funktion vid reglering av individers sociala samspel kan påverka hur individen förhåller sig till en rådande emotionsregim. En känsla av skam menar Wettergren (2013, s. 40) innebär att individen värderar sig själv och denna känsla ger en förnimmelse om ”risken att

uteslutas ur en gemenskap” (Wettergren, 2013, s. 41) vilket oftast leder en reglering genom att individen ursäktar sitt beteende och justerar sitt förhållningssätt till gällande emotionsregim. Nationellt finns det ofta en dominerande emotionsregim men vi påverkas av att vi dagligen går in och ur olika grupper som vi tillhör som kännetecknas av olika emotionsregimer på till exempel arbete, bland vänner och i familjen (Wettergren, 2013, s. 36). Språket gör att vi kan sätta ord på och reflektera kring de känslö- och uttrycksregler som finns i emotionsregimen och olika så kallade skript inom den rådande emotionsregimen beskriver för oss de emotionella uttryck som är accepterade (Wettergren, 2013, s. 37).

3.3 Emotionshantering

En av de centrala forskarna kring emotionellt arbete rent generellt är Hochschild (2012, s. 13) som i sitt arbete kring begreppet ”känslöarbete” beskriver konsekvenser av hur individer förhåller sig till och hanterar de känslor som uppstår i emotionellt arbete på olika sätt. Om individen inte vill eller kan uttrycka en äkta känsla vid ett givet tillfälle eller om en specifik arbetssituation kräver ett visst känslouttryck så menar Hochschild (2012, s. 36) att en anpassning av känslouttrycket kan göras av den äkta känslan till att visa den så kallade ”rätta” känslan i den kontext individen befinner sig i. De strategier som individer använder för att hantera denna anpassning benämner Hochschild (2012, s. 36) för djupagerande och ytagerande. Enligt Hochschild (2012, s. 38) så innebär ytagerande att individen genom att göra en ytlig gest som symboliserar en viss känsla, till exempel ett leende, visar detta uttryck på en känsla men den upplevda känslan hos individen är något annat. Vid ytagerande så skiljer sig således den uttryckta känslan från verklig känsla; ”vi kan dölja vad vi känner, låtsas känna vad vi inte gör” (Hochschild, 2012, s. 38). Djupagerande innebär ett föreställande av en viss situation för att framkalla en viss känsla och påminner om internalisering det vill säga en införlivning där den uttryckta känslan upplevs stämma mer med den upplevda känslan (Hochschild, 2012, s. 38). Djupagerande innebär att individen förändrar sin känsla och ”övertygar sig själv om att den känner på ett visst sätt” (Holmes, 2015, s. 144). Att genom djupagerande förändra känslan inuti eller att genom ytagerande justera uttrycket utåt sker inte spontant utan det är enligt Hochschild (2012, s. 38) ett inlärt beteende. Att hålla tillbaka verkliga känslor för att uttrycka de känslor som är acceptabla i sammanhanget menar Hochschild (2012, s. 126) kräver en ansträngning som medför en psykologisk belastning som påverkar välbefinnandet. Det kan även medföra att individen ”förlorar kontakten med sina egna känslor och blir alienerad” (Holmes, 2015, s. 145).

Enligt Hochschild (2012, s. 66) sker hela tiden ett så kallat känslomässigt utbyte, ett ”gift exchange”, genom att till exempel en bekräftelse av varandras upplevda glädje. Hochschild (2012, s. 65) menar att om en individ har högre status än en annan är det accepterat att den som har lägre status bidrar med att ge mer i utbyte och den som har högre status har större möjlighet att ställa krav och styra vilka känslouttryck som skall bekräftas. Djupagera kan enligt Hochschild (2012, s. 66) ses som ett känslomässigt utbyte där individen anpassar känslouttrycken för att balansera relationen. I arbetslivet kan det uppstå situationer där de rådande känsloreglerna innebär att arbetstagare behöver acceptera ett utbyte som inte är jämnt, till exempel att kunder uppträder otrevligt (Hochschild, 2012, s. 66).

Med anledning av att känsloupplevelser är individuella och tolkas utifrån den verkligheten som individen uppfattar är det enligt Wettergren (2013) av vikt att studera den specifika situationen och de förhållanden som finns vid den aktuella tidpunkten:

Med känslor är det som med ljuset; det är samtidigt både vågor (flöde) och partiklar (distinkta emotioner), beroende på vad man tittar på och hur. I den stund vi fryser ett flöde och identifierar de ingående emotionerna får vi en bild av verkligheten som samtidigt formas av tidigare kunskaper och erfarenheter. (s. 27)

I den specifika sociala kontext som lärare befinner sig i kan makt- och statusförhållanden som känslor- och uttrycksregler, skript och emotionsregimer vara viktiga att ta i beaktande vid studie av deras upplevda emotioner och hantering av dessa, Wettergren (2013, s. 27) framhåller vikten av att inte värdera om emotioner är bra eller dåliga utan se dem i förhållande till aktuell situation. Människors kulturella bakgrund har också betydelse för vad man ser och tolkar enligt Wettergren (2013, s. 27).

3.4 Emotionell reflexivitet

Holmes (2015, s. 140) är en forskare som intresserat sig för emotionalisering av reflexivitet. Emotionell reflexivitet kan enligt Holmes (2015) definieras som en ”känslomässig, förkroppsligad och kognitiv process där sociala aktörer har känslor för och försöker förstå och förändra sina liv i relation till deras sociala och naturliga miljö och andra” (s. 140). Att emotioner representeras av kulturella uttryck gör det enligt Thoits (1989, s. 318) möjligt att reflektera över dess sociala mening genom reflexivt emotionsarbete. Holmes (2015, s. 144) menar att emotionell reflexivitet är en form av hantering av upplevda emotioner som används när individen behöver förstå en situation där det inte tydligt framgår vad individen förväntas känna och uttrycka. Detta kan enligt Holmes (2015, s. 144) exempelvis uppstå i yrken där emotionellt arbetet är i fokus och när känslor- och uttrycksregler är otydliga, eller kanske inte finns, eller script och status- och maktrelationer upplevs oklara. I dessa fall menar Holmes (2015, s. 140) att känslorna är centrala såväl i upplevelsens karaktär som i den reflexiva strävan att förstå situationen. Det centrala i emotionell reflexivitet är enligt Holmes (2015, s. 150) att känslor skapas i mötet med andra vilket påverkar upplevelsen av det egna jaget. Detta stöds av Buber (1997) som menar att ”människan som person framträder genom att träda i relation till andra personer” (s. 84).

Holmes (2015, s. 140) anser att medveten reflektion av upplevda känslor och tankar kan ge en ökad förståelse, både kognitivt och känslomässigt, av situationer som är nya för individen. Att välja att uppmärksamma känslor som man tidigare inte tillåtit sig bli medveten om behöver inte alltid vara behagligt enligt Holmes (2015, s. 140) men kan bidra till att vi aktivt kan definiera om vår situation, försöka se nya alternativ och detta sätt kunna påverka våra känslor och därmed också situationen i en viss riktning. Även om den medvetna reflektionen inte nödvändigtvis upplevs som positiv menar Antonovsky (2005, s. 44) att förmågan att kunna reflektera kring upplevda händelser för att bättre förstå och kunna hantera situationer ger en känsla av sammanhang, KASAM⁵,

⁵Antonovsky (2005, s. 17) myntade begreppet KASAM, känsla av sammanhang, som han definierar som ”en global hållning som uttrycker i vilken utsträckning man har en genomträngande och varaktig men dynamisk känsla av tillit till att 1) de stimuli som härrör från ens inre och yttre värld under livets gång är strukturerade, förutsägbara och begripliga, 2) de resurser som krävs för att man skall kunna möta de krav som dessa stimuli ställer på en finns tillgängliga, och 3) dessa krav är utmaningar, värda investering och engagemang” (Antonovsky 2005, s. 46).

vilken kan möjliggöra upplevelse av välmående för individen. Reflektion och ökad medvetenhet kan skapa oro och bidra till oönskade känslor vilka kan leda till upplevelse av skam som kan vara en anledning till att undvika att reflektera emotionellt (Hostrup, 2002, s. 57). Utfallet av att reflektera emotionellt behöver förstås utifrån aktuell situation och individens bakgrund enligt Sieben & Wettergren (2010, s. 11) som menar att individens bakgrund påverkar valet av hantering av upplevd emotion så det är inte enkelt att säga om orsaken till en viss känsla beror på det ena eller det andra. De emotionella processer som kan härledas från individens bakgrund och från den aktuella situationen påverkar varandra (Sieben & Wettergren, 2010, s. 11).

3.5 Sammanfattning av hur de teoretiska begreppen kommer användas

De teoretiska begreppen emotioner, emotionshantering, känsloregler, emotionsregimer och interaktionsritualer kommer att användas för att förklara lärares upplevda emotioner och emotionella krav. De kommer även att användas för att förklara konsekvenser av hur lärare förhåller sig till och hanterar de emotioner och emotionella krav som de upplever i deras arbete. De teoretiska begreppen emotionell reflexivitet och KASAM kommer användas för att förklara betydelsen av medveten reflektion och hur den kan ge lärare möjlighet att göra nya val och på detta sätt kunna påverka sitt välmående.

4 Metod

Detta kapitel beskriver studiens fenomenologiska förhållningssätt, metodologiska ansats, urval och hur empiri har samlats in. Avslutningsvis presenteras studiens analysmetod, författarens förförståelse och reflektioner kring tillförlitlighet och etik.

4.1 Metodval

Studiens syfte har varit att utifrån lärarens perspektiv undersöka och öka förståelsen om hantering av de emotionella krav som ställs i yrket och de erfarenheter som bidrar till välmående. Studien avser att svara på frågeställningar kring vilka emotionella krav lärare upplever ställs på dem, vilka sätt lärare beskriver att de hanterar dessa emotionella krav och vilka hanteringsstrategier de upplever som särskilt framgångsrika. För att skapa möjlighet att studera fenomenet emotioner och hantering av emotioner ur respondenternas egna perspektiv har studien genomförts som en kvalitativ intervjustudie med ett fenomenologiskt förhållningssätt.

Generellt är fenomenologi i kvalitativa studier en term som pekar på ett intresse av att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem enligt antagandet att den relevanta verkligheten är vad människor uppfattar att den är.

(Kvale & Brinkmann, 2014, s. 42)

För att möjliggöra för lärarna att kunna formulera deras upplevda emotioner vid de djupgående intervjuerna ställdes följdfrågor enligt en viss struktur vilket gjorde att det blev det möjligt att ta del av deras beskrivningar av emotioner i deras arbetsvardag och hur de hanterar sina upplevda emotioner på ett djupare plan (Kvale & Brinkman, 2014, s. 33). Intervjuguiden finns med som bilaga (3) och strukturen som den följer beskrivs närmare i avsnittet som beskriver insamling av empiri. Intervjuerna är genomförda med ett fenomenologiskt förhållningssätt genom att observera de fenomen som uppenbarade sig utan att värdera dem, det vill säga att söka ”bedriva vetenskapliga studier på ett objektivt sätt, fria från subjektiva spekulationer” (Danermark et al., 2018, s. 244). Detta är utgångspunkten för fenomenologin som ”behandlar observerade fenomen som de framträder för vårt medvetande utan att fråga efter deras orsaker” (Egidius, 2002, s. 65). Studien har tagit i beaktande att de fenomen som vi uppfattar med hjälp av våra sinnen inte är objektiva utan ”filtreras genom våra fördomar” (Danermark et al., 2018, s. 245) vilket gör att det alltid sker en viss tolkning som ställer krav på forskaren att vara medveten om sin egen förförståelse och förhålla sig kritiskt till sina antaganden för att uppnå objektivitet (Danermark et al., 2018, s. 245). En beskrivning av författarens förförståelse görs i ett särskilt avsnitt i metodkapitlet.

Med utgångspunkt från att författaren har en analytisk, kreativ och intuitiv läggning och att vetenskap inte skapas av att bara observera och beskriva utan att ”tänkandet, vår förmåga att analysera, abstrahera, relatera, tolka och dra slutsatser är en grundläggande förutsättning för kunskap och kunskapsutveckling [och] [...] inlevelsen och intuitionen

samt fantasin och kreativiteten [ses] som avgörande inslag” (Danermark et al., 2018 s. 145) har, med inspiration av kritisk realism, abduktion valts som metodologisk ansats (Danermark et al., 2018, s. 147). Studien har valt att söka generalisera genom tankeoperationer, det vill säga att fundera över observerade fenomen och genom tanken komma fram till olika meningar om fenomenet (Danermark et al., 2018, s. 138) och se om det finns generella mönster som kan ses som allmängiltiga. ”Abduktion är att gå från en föreställning om något, till en annorlunda, eventuellt mer utvecklad eller mer fördjupad föreställning om detta. Det sker genom att de ursprungliga idéerna om företeelsen tolkas inom ramen för en ny uppsättning av idéer” (Danermark et al. 2018, s. 159). För att göra detta möjligt och kunna förklara förhållanden mellan lärares erfarenheter av välmående i relation till deras hantering av de emotionella krav som ställs i yrket, har analysen av empirin sökt tolka de observerade fenomenen i förhållande till den kontext i vilken fenomenen uppträtt (Danermark et al., 2018, s. 138). Emotioner är svåra att mäta och definiera som sanna eller falska, äkta eller anpassade vilket också är en anledning till att abduktion valts som ansats då den är ”förknippad med ett sätt att se på relationen mellan vetenskap och verklighet som innebär att det inte kan finnas slutgiltigt sanna teorier, och därmed inte heller några regler för att avgöra vad som slutgiltigt är sant” (Danermark et al., 2018, s. 162).

4.2 Urval

Avsikten var inledningsvis att göra en jämförelse mellan en friskola och en kommunal grundskola i Göteborgs kommun för att studera eventuella olikheter i hantering av emotionella krav. Dessvärre hade den tillfrågade friskolan inte möjlighet att medverka i studien. Därav riktade studien enbart in sig på kommunala skolor och att istället uppnå variation inom denna målgrupp genom att utgå från ett strategiskt urval (Trost, 2010, s. 138) som gav spridning på flera årskurser. Motivering till detta urval var att få en bild av hur upplevelsen och hanteringen av emotioner kan se ut med barn i olika åldrar. Förfrågan om möjlighet att delta i studien skickades ut via mail till rektorer på fem grundskolor med varierande antal årskurser inom Göteborgs kommun. Tre skolor besvarade förfrågan och sammanlagt fem lärare återkom med att de hade möjlighet att delta i studien. Ytterligare tre lärare tackade ja till att vara med i studien genom så kallat snöbollsurval där privata kontakter inom skolvärlden tillfrågades om de kunde fråga sina kollegor om någon hade möjlighet att vara med i studien (Trost, 2010, s. 141).

Urvalet gav sammanlagt åtta deltagare som var kring 40 år och däröver, flertalet var kvinnor. Fyra av lärarna har arbetat kortare än 15 år som lärare och fyra har arbetat längre än 20 år som lärare. Med hänsyn till kraven på anonymitet kan inte en mer detaljerad presentation göras av respektive respondents totala antal arbetade år som lärare eller antal arbetade år som lärare på nuvarande skola.

Det hade varit önskvärt att ha en större spridning vad gäller ålder, kön och antal år i yrket för att se på vilket sätt detta skulle ha inverkan på hantering av emotioner men med tanke på rådande omständigheter när studien genomfördes, med Covid-19 pandemin som påverkade hela samhället och då även skolvärlden, var det svårt att få deltagare till studien därför valdes att inte ha fokus på detta utan ha fokus på att få kontakt med deltagare som hade möjlighet att delta. Urvalsprocessen gav en spridningen vad gäller årskurser men gav i övrigt ett homogent urval, det vill säga enbart kommunala skolor från områden med snarlik socioekonomisk karaktäristik.

4.3 Insamling av empiri

Empiri till studien har samlats in genom åtta halvstrukturerade intervjuer (Kvale & Brinkman, 2014, s. 43) utifrån en intervjuguide (bilaga 3). Samtliga åtta intervjuer genomfördes under en två veckors period. Två av lärarna uttryckte specifikt att de önskade vara anonyma och godkände inte att citeras. Sex lärare godkände att citeras. Alla lärare har anonymiserats och presenteras som respondenter med beteckningarna I1 – I8 i presentationen av studiens resultat. För att säkra anonymiteten följer beteckningarna inte den kronologiska ordning som intervjuerna genomfördes. Intervjuguiden är skapad med utgångspunkt från öppna frågor och följdfrågor där respondenten ombads förklara hur hen menade genom att utveckla eller ge exempel för att skapa möjlighet för respondenten att själv uppfatta och kunna sätta ord den känsla som hen upplevde i de olika relationerna på arbetet (Kvale & Brinkman, 2014, s. 33).

Respondenterna fick inbjudan till intervjun via mail med förslag på intervjudagar samt informerades om att intervjun skulle ta 45 minuter och att, de fick själva föreslå exakt tid för intervjun. Med anledning av Covid-19 pandemin utfördes intervjuerna online med hjälp av online-plattformen Zoom för att alla skulle känna sig säkra och undvika smittspridning. Författaren genomförde intervjuerna hemifrån i ett ostört rum. De flesta av respondenterna genomförde intervjun på sin arbetsplats på arbetstid, några valde att genomföra intervjun på fritiden. Med anledning av rådande omständigheter av pågående Covid-19 pandemi arbetade några hemifrån vilket innebar att intervjun utfördes i deras hemmiljö. Författaren uppfattade att alla respondenterna satt ostört vid genomförande av intervjun. Inbjudan med en länk mailades strax innan överenskommen tid för intervjun vilket fungerade bra för alla intervjutillfällen, även ljud och bild fungerade bra förutom vid en intervju där uppkopplingen inte fungerade så intervju genomfördes över telefon. En del i att undersöka upplevda emotioner är att förutom att lyssna på svaren även se och uppleva uttryck såsom tonfall, mimik och andra rörelser vilket är svårare när mötet sker via en datorskärm, detta kan ha påverkat studiens tillförlitlighet vilket diskuteras ytterligare i avsnitt kring studiens kvalitet.

En första intervju bokades in och genomfördes för att pröva intervjuguiden. Efter denna intervju justerades ordningsföljden på frågorna i intervjuguiden och några frågor som var snarlika togs bort, intervjuguiden ansågs sedan fungera bra för att belysa det aktuella fenomenet så inga fler justeringar gjordes. Intervjuerna inleddes med en öppen fråga kring hur intervjupersonerna upplevde sitt arbete som lärare och följdes sedan av frågor med anknytning till emotioner, hantering av dessa och upplevelse av välmående i arbetssituationen. Frågor ställdes utifrån olika perspektiv såsom till exempel vilka känslor respondenterna upplevde i sitt arbete i förhållande till elever, vårdnadshavare respektive kollegor. Kvale & Brinkman (2009, s. 148) menar att ställa frågor utifrån olika synvinklar i relation till frågeställningarna i studien bidrar till en betydelsefull variation. Intervjuerna spelades in med respondentens godkännande via samtycke som mailats till respondenten innan intervjun (bilaga 1).

Två av respondenterna önskade få frågorna innan intervjun så intervjuguiden mailades till dem. Detta sågs vid tillfället som ett undantag därför togs inget beslut om att skicka frågorna till alla respondenter. I efterhand reflekterade författaren kring att det hade kunnat skapa en enlighet om alla respondenter hade fått frågorna tillsända sig innan intervjun. Samtliga respondenter upplevdes engagerade under intervjun och beskrev att

de ansåg ämnet var viktigt. Intervjuerna transkriberades ordagrant och skrevs ut för analys.

4.4 Analysmetod

Analys av empirin inleddes med att läsa de transkriberade intervjuerna flera gånger och även lyssna på inspelningarna för att återkalla minnet från intervjuerna, respondenternas personligheter och få en övergripande bild av det speciella uttrycket för varje respondents upplevelse av emotionella krav i läraryrket och hur de valt att hantera dessa. Ett fenomenologiskt förhållningssätt användes genom att med perception varsebli fenomen och sedan med abstraktion tänka kring möjliga förklaringar till fenomenet; ”fenomenologen abstraherar för att nå fram till fenomenets väsen” (Danermark et al., 2018, s. 244).

Kodningen utgick från vald teori och genomfördes genom att koda respondenternas upplevda emotioner, beskrivningar av emotionshantering och erfarenheter av välmående. De begrepp som användes var emotioner, känslöarbete, emotionshantering och emotionell reflexivitet. Nästa steg i analysen var att sätta de kodade begreppen i sin kontext och sedan se vilken gemensamhet som fanns hos respondenterna. Fenomenologin strävar efter att se gemensamhet i de fenomen som uppträder för att på så sätt kunna se mönster och kunna generalisera (Danermark et al., 2018, s. 245). Även skillnader och unika erfarenheter analyserades genom att till exempel koda så kallade ”in vivo” uttalanden för att kunna användas som välbeskrivande metaforer för att tydliggöra vissa fenomen (Bryman, 2018, s. 695). Detta har varit viktigt då emotioner inte alltid är något som beskrivs utan kommer till uttryck genom andra aspekter såsom till exempel tonläge, röststyrka, gestik men också genom metaforer och ironi (Bryman, 2018, s. 705). Gemensamma mönster och, enligt författaren särskilt viktiga enskilda fenomen, sammanfattades sedan i resultat- och analyskapitlet.

4.5 Metoddiskussion

4.5.1 Fördelar och nackdelar

Som nämnts tidigare kan det ha varit en nackdel att intervjuerna med anledning av Covid-19 pandemin, som pågick under studiens genomförande, behövde göras via online-plattformen (Zoom). Detta kan ha påverkat kvaliteten i studien genom en möjlig svårighet att uppfatta skiftningar i gestik genom att inte mötas rent fysiskt vilket kan ha haft betydelse för uppfattningen av respondenternas beskrivning av upplevda emotioner, Kvale & Brinkmann (2014, s. 133) menar att små ansiktsrörelser och andra kroppsrörelser kan ha stor betydelse för hur budskapet uppfattas. Att genomföra intervjuerna på detta sätt underlättade för dem som skulle intervjuas att skapa tid för intervjun samt att de kunde välja plats utifrån vad som passade bäst för dem av olika skäl vilket kan ses som en fördel (Bryman, 2018, s. 593).

En nackdel med kvalitativ forskningsmetod är möjligheten att hävda generaliserbarhet (Kvale & Brinkman, 2014, s. 310). Det begränsade urvalet på åtta intervjuer kan ses som kritiskt när det gäller möjligheten att hävda generaliserbarhet men genom att urvalet gjordes med inriktning mot att hitta erfarenhetsmaterial av relevans för studiens analys, kan det tillåta en viss analytisk generalisering (Kvale & Brinkman, 2014, s. 314). Genom att studiens analysarbete har haft fokus på att söka efter gemensamma

mönster bland lärares upplevelser och erfarenheter kan detta göra vissa aspekter generaliserbara (Danermark et al., 2018, s. 245).

4.5.2 Förförståelse

En viktig aspekt när ett fenomenologiskt förhållningssätt används är det som Corbin & Strauss (2015, s. 349) benämner ”self-awareness”, det vill säga att som forskare vara medveten om egna antaganden och förväntningar både vid intervju och vid tolkning av materialet. Det är därför viktigt att forskaren gör sig medveten om den egna förförståelsen och subjektiviteten. Författaren har en förförståelse genom att flera år arbetat med handledning av lärare och personal inom elevhälsan på några grundskolor i en annan kommun. Författaren har i detta arbete som handledare på nära håll fått uppleva hur möjligheten till reflektion tillsammans med kollegor har skapat ökat välmående. Handledningen har haft fokus på tanke, kropp och känsla och utgått från ett gestaltterapeutiskt förhållningssätt där fenomenologin är en av grundpelarna (Hostrup, 2002, s. 96). Denna erfarenhet ligger till grund för författarens antagande, att reflektion är en möjlighet för lärare att öka sitt välmående. Detta kan ha haft betydelse för valet av frågeställningar i intervjuerna samt arbetet med kodning och analys vilket kan ha bidragit till att jag kan ha missat andra erfarenheter som kan ha varit intressanta för studien. Författaren har dock varit medveten om detta under hela processen och sökt att kontinuerligt distansera och reflektera över sina perspektiv.

4.5.3 Kritisk granskning av källor

Reliabilitet och validitet är traditionella begrepp för att diskutera kvaliteten hos en vetenskaplig studie. Reliabilitet handlar om tillförlitlighet i mätningen, ”att den är stabil och inte utsatt för slumpinflytelser” (Trost, 2010, s.131) och att den är replikerbar, det vill säga att den går att göra en gång till vid ett annat tillfälle och få samma resultat. Trost (2010, s. 132) invänder mot reliabilitet när det gäller kvalitativa studier med argumenten att eftersom människors tankar och känslor inte är statiska utan är i en ständig process med omvärlden och således svåra att standardisera och replikera. Dessutom menar Trost (2010, s. 132) att det är just avvikelserna i kvalitativa studier som är intressanta jämfört med kvantitativ mätning. Validitet handlar enligt Kvale & Brinkmann (2014, s. 296) om pålitlighet, att studien undersöker det den tänkt att undersöka. Med utgångspunkt från hur Trost (2010) och Kvale & Brinkmann (2014) resonerar kommer studiens kvalité att diskuteras utifrån begreppen tillförlitlighet och pålitlighet istället för reliabilitet och validitet.

Tillförlitlighet i intervjuerna i studien, där syftet varit att undersöka emotioner, kan ha påverkats av att intervjuerna genomfördes via en online-plattform (Zoom) vilket innebar en svårighet att uppfatta skiftningar i gestik genom att inte mötas rent fysiskt, detta kan haft betydelse för uppfattningen av respondenternas beskrivning av upplevda emotioner. Kvale & Brinkmann (2014, s. 133) menar att små ansiktsrörelser och andra kroppsrörelser kan ha stor betydelse för hur budskapet uppfattas. Många års arbete som gestaltterapeut, där samtalsterapin utgår från att fenomenologiskt uppfatta de känslor som klienter ger uttryck för (Hostrup, 2002, s. 96), har gett mig explicit kunskap inom området vilket ger författaren en trovärdighet som befäster tillförlitligheten i intervjuerna (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 297).

I utformandet av intervjuguiden utgicks från studiens frågeställningar som översattes till intervjufrågor som var mindre abstrakta med syfte att framkalla en upplevelse av samtal som kunde ge innehållsrika svar. Kvale & Brinkmann (2014, s. 174) menar att genom

att göra intervjufrågorna mer talspråkliga ges möjlighet att få mer spontana och informella svar. Författarens långa erfarenhet av att arbeta med intervjuer och samtal har enligt författaren haft betydelse för pålitligheten i studien genom vana att ställa frågor på ett sätt som ger relevant och pålitlig information (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 175). Att intervjuguiden mailades ut till två av intervjupersonerna innan intervjun på deras önskemål kan ha bidragit till bias i studien genom möjligheten för dem att förbereda sig på frågorna innan intervjun vilket kan ifrågasätta tillförlitligheten i studien (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 292). En reflektion är dock att de som fick möjlighet att förbereda sig på frågorna lättare kunde formulera sina svar kring vad de fick för känslor så detta kan också ha bidragit till en bättre tillförlitlighet i studien eller så var det bara en tillfällighet. När frågor ställdes kring vilka känslor respondenterna upplevde i olika möten svarade några av dem ibland med att beskriva en situation istället för att sätta ord på den känsla som de upplevt, svaret uppfattades inte som ytligt utan snarare som en beskrivning av kontexten där den upplevda känslan hade uppkommit. Detta skulle kunna förklaras med att en del emotioner är svåra att uppmärksamma hos sig själv och därmed svåra att identifiera både för sig själv och andra och på så sätt svåra att sätta ord på. Det kan också förklaras med att graden av medvetenhet om sina egna känslor kan påverkas av det som Hochschild (2012, s. 68) kallar för emotiv dissonans där anpassning av känslor kan göra det svårt att skilja på vad som är genuint upplevd känsla och anpassad känsla.

Med syfte att försöka ge lärare en tydlig bild av forskningsresultatet och en kunskap som kan komma till nytta och gå att använda praktiken har de varit i åtanke vid skrivningen av uppsatsen, Trost (2010, s. 157) menar att en uppsats ofta blir mer tydlig i sin rapportering om man föreställer sig en läsekrets. Det har också varit en önskan hos författaren att presentera resultatet med en god kommunikativ pålitlighet för att inspirera läsaren till att se nya samband och bli nyfiken på att ställa nya frågor som kan bidra till kunskapsutveckling inom området (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 303). Men framförallt har författarens drivkraft varit att forskningsresultatet skall uppnå en så kallad pragmatisk pålitlighet (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 306) genom att eftersträva att bidra till förändring och inte bara observera och tolka verkligheten, Engels (1995) illustrerar detta med en redigerad form av Marx elfte Feubach-tes: ”filosoferna har tolkat världen på olika sätt, det gäller att förändra den” (s. 82). Att referera till vad lärarna själva uttrycker med ett något nytt perspektiv som landar i något som redan är, ökar enligt författaren möjligheten att kunna göra resultatet användbart i praktiken och pragmatiskt pålitligt. Att presentera resultatet på ett sätt som gör det enkelt för läsaren att ta till sig kring vad som kan bidra till välmående för lärare samt diskutera hur vidare forskning kan göras för att praktiskt kunna genomföra till exempel emotionell reflektion anser författaren också bidrar till pragmatisk pålitlighet.

4.5.4 Etikdiskussion

Studien har beaktat de etiska aspekter som är beslutade av det Humanistiska samhällsvetenskapliga forskningsrådet, HSFR (2002). De insamlade uppgifterna kommer enbart att användas för forskningsändamål enligt nyttjandekravet (HSFR (2002, s. 14). Informationskravet (HSFR 2002, s. 7) är uppfyllt genom att mailet som skickades till rektorer med förfrågan om de hade lärare på sin skola som hade möjlighet att delta i en vetenskapliga studie innehöll information om studiens syfte, tidplan, tillvägagångssätt samt kontaktperson vid Göteborgs Universitet. Lärarna som valde att delta i studien fick samma information via mail kompletterat med blankett

för samtycke (bilaga 1) som innehöll information om att studien är frivillig och att de kan avbryta när de önskar, förfrågan om anonymitet och ett godkännande av att intervjun vilket gör att samtyckeskrauet (2002, s. 9) är uppfyllt. För att uppfylla konfidentialitetskrauet (2002, s. 12) fick lärarna även information om hur deras personuppgifter hanteras i studien (bilaga 2) med information om att de kommer förvaras så att ingen obehörig kan komma åt dem. De inspelade intervjuerna och de transkriberade utskrifterna sparades på en enskild hårddisk och kommer att raderas när studien är avslutad. Alla respondenter anonymiserades enligt beskrivning i avsnittet för insamling av empiri.

Eftersom antal lärare som representerade en viss årskurs var lågt och var möjligt att identifiera presenteras resultatet grupperat på yngre barn (årskurs 1-5) och äldre barn (årskurs 6-9) i den mån det är nödvändigt för att påtala någon form av skillnad mellan barnens ålder och lärares erfarenhet av hantering av emotionella krav annars nämns inte detta. Antalet deltagare som representerar de olika skolorna var också lågt så därför presenteras inte namn på de olika skolorna i studien, tre av skolorna har ett elevunderlag över 500 elever och två av skolorna under 500 elever, fem av skolorna innehar årskurserna F-5/6 och två representerar också årskurserna 7-9.

Alla deltagare fick i samband med intervjun information om när uppsatsen skulle vara klar och förfrågan om de önskade få den tillsänt sig vilket samtliga önskade.

5 Resultat och analys

Studiens resultat och analys presenteras genom att beskriva lärarens upplevelse och hantering av emotionella krav och deras erfarenheter som bidrar till välmående med utgångspunkt från deras arbete i relation till elever, vårdnadshavare och kollegor.

5.1 Lärares upplevelse och hantering av emotionella krav i relation till elever och vårdnadshavare

5.1.1 Upplevelse och hantering av emotionella krav i relation till elever

I resonemangen kring hur lärarna upplever det relationella arbetet med eleverna beskriver de att det ger dem glädje men att det också är krävande på så sätt att det är många elever och de behöver hantera komplexa situationer som kanske inte går att lösa. Upplevelsen av brist på tid är tydlig, vilket lärarna beskriver skapar stress och en känsla av otillräcklighet som kan tolkas som att det bidrar till upplevelse av emotionella krav. Detta kan relateras till tidigare forskning som framhåller att de emotionella kraven i skolan bland annat handlar om ”krav på att möta elevernas behov, och samtidigt kunna hantera sina egna känslor fastän tiden kanske är knapp eller belastningen hög” (Arbetsmiljöforskning, 2016). Lärarna uttrycker att det är många relationer att underhålla och tiden att ta hand om sina egna reaktioner under arbetsdagen är knapp, känslan av att inte räkna till beskriver de så här:

Det gör ju mycket positivt för att det är ju berikande att man får så mycket kontakt så mycket nära, Men det är också tungt emellanåt och i de perioderna när det har varit väldigt tungt så, amen då blir jag ju, jag blir mer lättretlig, irriterad, stressad så för att man sitter fast nånstans lite grann då. (I5)

Det är stora krav för det är oftast ganska många olika individer som man ska anpassa sig till [...]så att ibland känns utmaningen för stor [...]det handlar ju om krav på att förstå eleverna, att lära känna varje person. Att de inte är bara [är] ansikten i ett rum utan det är [...] individer med olika behov som jag förväntas veta saker om, varje elev som gör att jag kan bemöta den på rätt sätt. Och känna med den eleven när det är saker hur den upplever det den jobbar med och på rasterna och mellan lektionerna och i deras relationer som de har. Det förväntas ju jag förstå, vara med och så, och det finns ju inte en chans. (I8)

Ja man vill ju verkligen alla ska lyckas och där har du ju då stresskänslan när du inte når alla. (I2)

Ja sen kan det vara otroligt tröttsamt med såna här små konflikter som kan vara hela tiden uppfostrande det kan jag tröttna på ibland. (I5)

Här visar resultatet på att lärare upplever att nära kontakter med eleverna ger energi men att detta arbete också ger upplevelse av att inte orka möta alla elevers behov vilket skapar känsla av stress och irritation. Att lärares relationella arbete med elever både ger glädje och tar mycket energi ligger i linje med de studier som Bredmar (2014, s. 219) genomfört kring lärares arbetsglädje. Men å andra sidan så pekar resultatet på att det inte är så enkelt att det bara handlar om det relationella arbetet. Resultatet av denna studie visar också på att det handlar om att lärares förväntningar på sitt eget arbete spelar roll för deras välmående. Deras förväntningar handlar om att de skall nå alla elever, förstå alla elever, alla elever skall lyckas, alla elevers olika behov skall mötas, elever skall uppfostras och anpassas till. Studien visar på att lärare upplever att de har alla dessa kraven på sig vilket tar så mycket energi så att det nästan skapar utmattning. Det är lätt att förstå lärares krav på sig själva med hänsyn till att det i den svenska skolan idag ställs krav på att både individanpassning och likvärdighet uppnås samtidigt (Skolverket, 2020).

Kravet på att uppnå individanpassning och likvärdighet samtidigt kan tänkas medföra denna förväntan som de har att förhålla sig till, en känsloregel i skolan som emotionsregim, om att lärare bör vara lika empatiska mot alla elever. Detta kan relateras till Wettergren (2013, s. 32) som menar att det i bland annat skolan lärs ut känslö- och uttrycksregler som skapar emotionsregimer. En tolkning kan vara att när lärare inte lyckas uppfylla denna känsloregel, att nå fram till och ”se” alla elever, kan detta upplevas som ett krav. Den stress och irritation som lärarna beskriver kan vara ett uttryck för detta krav, det vill säga att de inte känner det de borde tillräckligt mycket. Detta kan knyta an till det som Hochschild (2012, s. 68) benämner som emotiv dissonans som kan uppstå hos individen när upplevd känsla inte stämmer med förväntad känsla.

En av lärarna uttrycker i ett av citaten att det kan bli en upplevelse av att ”sitta fast” när det känns tungt. En tolkning kan vara att när individen har för hög belastning och för lite tid att bearbeta de känslor som upplevs så kan känslorna stanna kvar i kroppen vilket kan uppfattas som att man sitter fast. Att de sinnesförmimmelser och kognitiva processer som enligt Wettergren (2013, s. 18) uppstår i relationella möten bidrar till en socialiseringsprocess genom att individerna tar in händelser i deras kroppar ligger i linje med detta resultat. Studiens resultat pekar dock på att det inte är så enkelt som Wettergren (2013, s. 18) antyder, resultatet visar på att denna socialiseringsprocess får konsekvenser. Lärarnas upplevelse av att ”sitta fast” skapar stress, retlighet och irritation vilket spelar roll för deras välmående. Wettergren (2013, s. 18) tar visserligen upp att denna socialiseringsprocess kan göras medveten med hjälp av känslord men utvecklar inte konsekvenser av socialiseringsprocessen för individen. Att medvetandegöra känslor kan tänkas medföra att upplevelsen av att ”sitta fast” kan mildras genom att det sker en form av reglering i den kognitiva processen av att sätta ord på upplevda känslor. Detta kan jämföras men Brackett (2010, s. 415) som visat på att om lärare får lära sig att reglera sina känslor så kan detta påverka deras välmående.

Lärarna beskriver också att de skulle önska mer utrymme till att bygga relationer med eleverna. De uttrycker att de upplever stress och otillräcklighet när de upplever att de inte har tillräckligt med tid till detta vilket kan tolkas som upplevelse av emotionella krav. I resonemangen kring hur lärarna upplever de krav som ställs i läraryrket beskrivs att det är många arbetsuppgifter som tar tid från det relationella arbetet med eleverna och de beskriver att de har många roller och kraven känns orimliga:

Jag brukar kalla att vi lärare är slasktrattar, det är väldigt många uppgifter som skall göras och de står inte på någons arbetsbeskrivning och då landar de i vårt knä. (I2)

Jag tycker att vi ska vi ha så många roller, förutom att vi ska vara lärare ska vi vara kurator psykolog kanske också ibland vaktmästare. Ibland behöver vi städa också, otroligt många roller som vi har så det kan bli lite mycket... man får göra val i bland som man kanske inte alltid gillar. (I6)

Dokumentation och arbetsuppgifter som kan mätas tycks också vara något som lärarna beskriver tar tid och kraft från undervisning och relationellt arbete med elever vilket kan tolkas som bidragande till känslan av att inte räckta till. Intervjuperson I2 menar att en konsekvens är att naturliga pauser för att bygga relation med eleverna försvinner och när vi samtalar om hur hen ser på det relationella arbetet med elever beskriver hen att:

Det tycker jag är jättehärligt man skulle vilja ha mer tid för det här naturliga mötet, för att man, du bygger så mycket bara på att ha den här relationen med eleverna, det har man ju tyvärr då, nu kan jag inte jämföra med skola tidigare men man märker hela tiden bara på den korta tiden som jag har varit lärare, att det ökar, arbetsuppgifter som man kan liksom mäta och då skalar man bort de här naturliga små pauserna med eleverna som gör att man skulle kanske kunna få hitta den relationen och få med sig dem på ett annat sätt, vilket också upplevs som stressande då för en själv. (I2)

Även detta resultat visar på att upplevelsen av otillräcklighet och emotionella krav kan handla om förväntningar på vad lärare anser vara det viktigaste och mest meningsfulla i sitt yrke, att det relationella arbetet är nödvändigt för att kunna nå eleverna med sin undervisning. Detta illustreras av en av lärarnas (I4) beskrivning av vad som upplevs som mest intressant i arbetet som lärare och vilka känslor det väcker:

Det är diskussionen med elever [...] som är mest intressanta det är det ju, över tid så är det att se hur elever utvecklas [...] roliga bra diskussioner [...] det håller uppe arbetsglädjen. (I4)

Att det pedagogiska arbetet är beroende av den arbetsglädje som kommer ur det relationella arbetet kan ses ligga i linje med Bredmar's (2014, s. 219) forskning. Men om lärares förväntningar om vad deras uppgift är inte motsvaras av verkligheten kan detta medföra en upplevelse av krav vilket kan påverka arbetsglädjen. En tolkning kan vara att det kräver mycket känslorarbete av lärare när de behöver hantera upplevelse av konflikt mellan skolans mål inom olika områden och den konkreta verklighet som de arbetar i. Detta kan förklara beskrivningen av att ha en slasktrattfunktion. Känslorarbetet kan tänkas innebära att lärare håller tillbaka upplevda emotioner vilket kan få betydelse för deras välmående. I anslutning till detta kan det vara skäl att knyta an till Hochschild (2012, s. 126) som visar på att hur individer förhåller sig till hantering av känslor som uppstår i emotionellt arbete olika konsekvenser. Hochschild (2012, s. 126) menar att om individen håller tillbaka sina verkliga känslor kan det kräva en ansträngning som medför en psykologisk belastning som påverkar välbefinnandet.

Hantering av komplexa situationer som inte alltid går att lösa är en annan orsak som beskrivs skapa känsla av otillräcklighet. När vi resonerar kring situationer i arbetet med elever som är svåra att hantera beskriver några lärare att:

... svåra är ju när elever [...] har så stora sociala svårigheter, eller kommunikativa svårigheter så att de har svårt fungera i en klassrumssituation, och man ändå måste ha dem där, så skall man anpassa så att de ändå känner sig trygga, det kan vara svårt. (I8)

Då får jag den där känslan av otillräcklighet. Jag vill mer än vad jag kan göra ibland så känner man att man vill klona sig själv och vara på många olika ställen samtidigt. (I6)

Dessa citat kan tänkas illustrera ett annat perspektiv av problematiken kring hur svårt det kan vara att nå fram till alla elever då alla kanske inte har förutsättningar att klara skolan som social form. Detta kan göra det svårt att vara både förstående och trygghetsskapande, och samtidigt ta hänsyn till övriga elevers behov. Stöd av kollegor för att få perspektiv eller bara prata av sig är ett sätt som lärare beskriver hjälper dem i hanteringen av svårare ärenden, när det relationella arbetet med elever känns tungt och när de upplever otillräcklighet. Detta ligger i linje med det resultat som Lindgren & Olsson (2008, s. 141) visar på i sina studier av vårdpersonals emotionshantering. Enligt Lindgren & Olsson (2008, s. 141) så sker ett emotionsarbete mellan kollegor genom ett härbergeringsarbete i så kallade ”buffertgrupper”. Detta kan även jämföras med det kollegiala reflekterandet, ”delat lyssnande”, som King (2010, s. 241) i sina studier visar på bidrar till att arbetet med barnen och samarbetet med kollegorna blir bättre och ökar välmående för alla. När vi resonerar kring reflektion med kollegor beskriver några lärare det så här:

Ofta pratar jag med mina kollegor för att då kan jag få lite perspektiv. (I5)

Vi väldigt duktiga kollegialt att hjälpa varandra, väldigt bra kollegor som tar stort ansvar för varandra. (I2)

Jag och kollegerna ställer upp ifall att dom ser att man kanske inte mår bra, man märker det och meddetsamma kommer frågor och då kanske man gråter och det blir, efter att man gråter, det blir som att man får det bli bättre. (I1)

Här kan det, förutom reflektion, även handla om att stöd och empati från kollegor bidrar till upplevelse av ökat välmående. Att kollegors uppvisande av medkänsla har betydelse för lärare kan jämföras med Eldor & Shoshani (2016, s. 127) som visar på att upplevelsen av medkänsla har betydelse för individens självbild vilket påverkar individens välmående och prestation.

5.1.2 Upplevelse och hantering av emotionella krav i relation till vårdnadshavare

När vi resonerar hur lärare upplever sitt arbete i kontakten med vårdnadshavare och vilka krav som de upplever ställs på dem i förhållande till vårdnadshavare beskriver lärarna olika situationer som kan vara svåra att hantera. Vanmakt, uppgivenhet och ilska är några exempel på de emotioner som de upplever i dessa situationer och där de hanterar och anpassar sina känslouttryck för att inte visa det som de egentligen känner. Detta kan relateras till Arbetsmiljöverket (2016:2) som definierar upplevelse av emotionella krav som att ”i olika arbetssituationer ge uttryck för eller behöva hålla tillbaka känslor” (s. 85).

En situation som flera lärare beskriver kan vara svår att hantera är kontakten med vårdnadshavare när barn kommer i konflikt med varandra i skolan. Svårigheter i hanteringen uppstår när vårdnadshavare anser att deras eget barn inte har gjort något fel, anser att deras barn är mer utsatt än andra barn eller inte ser att en del även kan ligga hos deras barn. Lärarna beskriver att dessa situationer kan vara mycket tröttande. De uttrycker att det kan vara svårt att vara ärlig och tydlig mot en del vårdnadshavare och att det kan skapa en känsla av vanmakt vilket följande citat illustrerar.

Den här vanmakten, hur gör jag nu [...] ja, hur påverkar det mig... ja det är ju det med att inte sova så bra, jag sover inte så bra när jag känner mig, när det är sådana här saker. Det blir många vakna timmar på nätterna och så där, det är framför allt det tror jag som är det negativa påverkan som det blir, det är sömnen som tar slut. (18)

Det är svårt att vara [...] ärlig tror jag, så tydlig med jag kan se att deras barn [har] bekymmer med. (18)

Resultatet visar här på är att det kan finnas en underförstådd känsloregel i lärarvårdnadshavarrelationen. Denna känsloregel kan handla om vilka känslouttryck som är passande att visa i förhållande till skolans gällande emotionsregim, vilket kräver känslöarbete. Här kan det också vara skäl att knyta an till att det som Wettergren (2013, s. 32) beskriver när det gäller kulturella emotionsregimer, det vill säga de koder som anses vara ett accepterat sätt att visa känslor på i en speciell kontext, såsom till exempel skolan. Den underförstådda känsloregeln kan medföra att lärare medvetet eller omedvetet väljer att inte visa den genuint upplevda känslan utan istället anpassar sitt känslouttryck. Att inte vilja eller uppleva sig kunna uttrycka en äkta känsla i mötet med vårdnadshavare kan relateras till det som Hochschild (2012, s. 38) kallar för känslöarbete genom att ytagera vilket innebär att visa ett känslouttryck men den upplevda känslan är något annat.

Anledningen till denna anpassning kan även förklaras utifrån individuella aspekter samt normer och värderingar kring förväntad hantering utifrån de känsloregler som förekommer i yrket och på arbetsplatsen. Detta kan jämföras med Arar & Oplatjka (2018, s. 139) som menar att strategier för känslouttryck i arbetet också påverkas av normer och värderingar och att lärare kan välja att hålla tillbaka sina känslor för att visa sig professionella mot vårdnadshavare. Här kan det återigen vara värdefullt att knyta an Hochschild (2012, s. 126) som visar på att hålla tillbaka verkliga känslor för att uttrycka de känslor som är acceptabla i sammanhanget kräver en ansträngning som medför en psykologisk belastning som påverkar välbefinnandet.

En annan situation som flera av lärarna beskriver är svåra att hantera och som förutom vanmakt även kan väcka uppgivenhet och ilska, är när lärare upplever att de och skolan har gjort många ansträngningar för att anpassa efter en elevs behov men vårdnadshavare är inte nöjda och vill inte samarbeta. Hur det påverkar lärare att vårdnadshavarna kommer med ständigt nya krav illustreras av följande citat:

Då känner jag ju inte att jag har lyckats. Jag känner mig misslyckad då som lärare. Samtidigt tycker jag att jag ha gjort allt i min makt och då blir det en vanmakt. Så det är både misslyckande och vanmakt. [...] Då känner jag mig väldigt uppgiven på något sätt, då tappar jag liksom lust och styrfart och jag vet inte riktigt vad jag ska göra [...] Jag har gjort vad jag kan men det går inte. (18)

Ja det svårt att hantera föräldrar många gånger som inte samarbetar, som inte ser på samma sätt som skolan, då jobbar vi i motvind och det känns som att det spelar nästan ingen roll vad vi gör här på skolan när dem kommer hem åtta timmar, dem är på fritiden så raseras allt vi har byggt upp. Det håller på i många år kanske, så det är jobbigt [...] det är ju någonting som ligger och gnager hela tiden. Det är jobbigt och det är jobbigt att se det här barnet som är mellan föräldrarna som de älskar och högaktar och komma hit till skolan med olika andra saker också det är jobbigt att se, man känner att man skulle kunna hjälpa till om man fick med sig föräldrarna. [Det väcker] ilska, uppgivenhet, ja man blir ju både ledsen och ar. (12)

Jag försöker ju vara... inte förbannad när jag pratar med vårdnadshavarna, utan då försöker jag förklara [...]nån annanstans skriker jag ju, pratar med min man hemma och gapar en stund eller med mina kollegor och gapar en stund å springer lite mer... sover lite dåligt gör jag också då, mycket stress på nätterna. (18)

Här visar resultatet på olika exempel på känslorarbete där lärare anpassar sina känslouttryck till känsloregler. En tolkning är att den vanmakt lärare upplever är svår att stå ut med och som behöver bearbetas och anpassas efter gällande känsloregler. Detta kan relateras till Hochschilds (2012, s. 36) som visar på individens anpassning till känsloregler genom strategier såsom ytagera och djupagera. Det kan handla om att det finns motstridiga förväntningar i lärar-vårdnadshavarrelationen när det gäller samverkan och föräldrainflytande som kommer i konflikt med lärares engagemang för eleverna. Detta kan skapa upplevelse av vanmakt över att inte lyckas uppnå det bästa för eleven. Det kan också handla om att lärare förväntar sig ett visst mått av tacksamhet tillbaka när de gett engagemang, medkänsla och trygghetsskapande vilket skapar obalans mellan upplevd emotionell ansträngning och emotionell belöning. Detta kan relateras till emotiv dissonans som enligt Hochschild (2012, s. 68) handlar om en skillnad mellan förväntad och upplevd känsla. I båda fallen kan upplevelsen tänkas innebära ilska och frustration över att inte bli behandlad respektfullt men också ledsenhet över att inte lyckas beroende på vems ansvar läraren anser det vara.

5.1.3 Betydelse av erfarenhet i kontakten med vårdnadshavare

När vi pratar om hur lärarna upplever sitt arbete och vilka krav som de upplever i förhållande till vårdnadshavare tycks det vara så att en längre erfarenhet av arbete som lärare eller annan arbetserfarenhet har betydelse för hur och om lärare upplever emotionella krav i kontakten med vårdnadshavare. Följande citat beskriver hur lärare som har arbetat längre än 15 år i yrket eller/och annat yrke hanterar upplevda emotioner i förhållande till vårdnadshavare:

Det kan ju väcka frustration men med åren har jag ju blivit tydligare med att kommunicera med vårdnadshavarna [...] de sista åren upplever jag inte att jag har haft de problemen faktiskt, beroende på vilka vårdnadshavare man har men också hur man tar sig an, hur man lyssnar hur man tar till sig problem, berättar vad man har gjort för att för att försöka lösa det [...] sista åren har jag upplevt att det funkar ganska bra. (16)

Ja, jag tycker den är väldigt bra, jag vet att jag fick frågan när jag började [...] om jag kunde klara av det att det å så [...] men då vet jag att jag jämförde det med att jag hade då jobbat i många år inom en annan bransch [...] så att jag ska nog klara av, så jag tycker att

jag har en jättebra relation med vårdnadshavarna, rak och ärlig får man vara sen är det jobbigt naturligtvis ibland. (I2)

Då har jag blivit mycket bättre på att pausa den situationen men tyvärr vi kommer inte längre i den här situationen mer idag. Vi får pausa, jag släpper ännu bättre nu och det är helt okej att man gör det. (I5)

Arbetserfarenhet, att lyssna och kommunicera tydligt och ärligt ser ut att vara en hantering som bidrar till att upplevelsen av emotionella krav blir mindre i kontakten med vårdnadshavare. En tolkning är att individuella erfarenheter och bakgrund gör att lärare hanterar det emotionella arbetet med vårdnadshavare på olika sätt. Detta kan förklaras med det som Gabriel (2010, s. 57) benämner som den icke kontrollerbara faktorn, emotionell kontakt, som tillsammans med fantasin och språket påverkar utfallet av interaktioner. Fantasin hjälper enligt Gabriel (2010, s. 47) till att förstå den upplevelse av förvirring och motsägelser som kan uppstå hos en individ.

I anslutning till detta kan det även vara skäl att knyta an till Sieben & Wettergren (2010, s. 11) som menar att hur en individ hanterar en upplevd emotion i en viss arbetsuppgift påverkas av dennes bakgrund. Sieben & Wettergren (2010, s. 11) menar att det är svårt att konstatera om det beror på arbetsuppgiften eller individens bakgrund. Denna studie innefattar inte en djupundersökning av individernas personliga bakgrund utan fokus ligger på deltagarnas beskrivna upplevelser i förhållande till deras arbete så det är därför inte möjligt att analysera orsaker i förhållande till deras bakgrund.

Däremot skulle relationen mellan lärare och vårdnadshavare kunna betraktas ur ett makt- och statusperspektiv där lärares arbets- och livserfarenhet kan ha betydelse för utfallet av mötet. Detta kan relateras till Wettergren (2013, s. 17) som anser att om emotioner uppstår i mötet med en annan människa uppstår en relationell process. I denna relationella process finns enligt Wettergren (2013) ett maktperspektiv där ”makt är ett mått på tillgången till resurser och/eller förmågan att få andra att utföra handlingar som uppfyller ens egna syften eller behov” (s. 47). Wettergren (2013, s. 49) menar att emotionell tillit kan ses som en sådan stark resurs som kan bidra till en trygg relation. En tolkning kan vara att lärares erfarenhet bidrar till att de känner emotionell tillit i möten med vårdnadshavare, vilket kan bidra till möten där relationen upplevs trygg som i sin tur leder till att målet med mötena lättare nås och tar mindre energi från läraren och vårdnadshavaren.

Utöver det som framgått av tidigare forskning visar studiens resultat på att skriva ner sina upplevda känslor är en framgångsrik strategi för emotionshantering. Detta illustreras av följande citat där en av lärarna med längre arbetserfarenhet beskriver hantering av emotioner i förhållande till vårdnadshavare:

”Jag brukar ofta skriva av mig när jag har sån känsla, då skriver jag ett litet dokument så att jag får ner allting, så jag känner att jag kan gå tillbaka till dig känslan jag hade då för den är lätt att glömma annars [...] det gör att jag kan släppa det och gå vidare. (I2)

När vi resonerar kring hantering av svårare ärenden i kontakten med vårdnadshavare beskriver några lärare att när man är ny och oerfaren kan osäkerhet uppstå vid möten med vårdnadshavare vilket kan bidra till fler kamper som tar mycket energi. En av lärarna beskriver det så här:

Ja vi har ju nytexaminerade yngre lärare [...] har inte så mycket livserfarenheter och kan kanske inte bemöta äldre personer på samma sätt, det är väldigt individuellt måste jag säga en del människor har det i blodet, jag vet inte... men det är klart att det är svårt med yngre

förmåga som har sitt första jobb och [som] inte har egen familj och kanske inte ens förhållande. Svårt att sätta sig in i hur det är att ha barn [och] hur mycket är det är runt omkring och så där, det är inte så konstigt att det tar ett tag innan man får den erfarenheten. (16)

Längre arbetserfarenhet inom läraryrket eller annat yrke verkar vara gynnsamt för upplevelse av lägre emotionella krav och högre välmående. En tolkning är att erfarenhet ger förmåga att sätta sig in i vårdnadshavares situation och att denna förmåga till empati kan ge bättre förutsättningar för att hantera vårdnadshavarna. Flera av lärarna beskriver att genom att de har erfarenhet från att ha mött många olika ”typer” av vårdnadshavare gör att de har fler strategier att välja på både när det gäller deras undervisningsarbete och deras emotionella arbete vilket gör att känslan av stress i arbetet blir lägre.

Sammanfattningsvis visar resultatet kring upplevelse och hantering av emotionella krav på att upplevelse av emotionella krav i huvudsak upplevs i arbetet med elever och i kontakten med vårdnadshavare. I kontakt med vårdnadshavare upplever lärare emotionella krav i högre eller mindre grad. När det gäller samarbete med kollegor så beskriver lärarna endast i enstaka fall att de upplever emotionella krav. Resultatet pekar på att längre arbetserfarenhet inom läraryrket, eller annat yrke innan arbetet som lärare, har betydelse för upplevelsen av emotionella krav och emotionshantering i relation till vårdnadshavare.

5.2 Framgångsrika hanteringsstrategier

5.2.1 Framgångsrika hanteringsstrategier i arbetet med elever

I resonemang kring hur lärarna upplever arbetet med eleverna framkommer det att det är viktigt för dem att både undervisningen och det relationella arbetet med eleverna fungerar. De beskriver att det relationella arbetet med eleverna ger dem en upplevelse av emotionen glädje. Detta kan jämföras med Hochschild (1990, s. 120) som menar att en emotion är något som skapas i relationen med andra människor. Denna studie visar på att emotionen glädje framförallt uppstår i undervisningssituationen men även i stödet till eleven i dennes sociala samspel med andra elever. Att det relationella arbetet med eleverna är viktigt illustreras av följande citat:

Jag gillar det, jag vill alltid ha en relation med eleverna. Jag tror att det är A och O när det gäller den biten. (11)

Jag tycker inte att det är någon nackdel att ha relation med elever, jag pratar rätt mycket med mina elever så att de, det är ju en nyckel att få [...] bygga relationer med elever, det är en förutsättning för att lärarjobbet ska fungera punkt. (14)

... viktigast för mig är att [...] att jag har en bra relation med dem. För att utan den relationen så blir det ingenting bra. Så det är det viktigaste. (18)

Flertalet av lärarna beskriver att de tycker att det roligaste är att undervisa och att de känner glädje och välmående när de når eleverna med sin undervisning. Detta resultat visar på en tydlighet i att glädjen har en stark inverkan på lärares välmående. Att arbetsglädje är centralt för att det pedagogiska arbetet skall fungera ligger i linje med

den forskning som Bredmar (2014, s. 219) genomfört av arbetsglädjens innebörd för lärare. Studien visar också på att det ger dem en ”härlig känsla” när de ser att det går framåt för eleverna i undervisningen ger dem vilket dessa citat illustrerar:

Varje gång jag ser att den är eleven förstått att det i ögonen på [...] -åringen säger pling ja då blir jag väldigt glad. (I6)

Jag blir varm och rörd att de ger tillbaka så mycket av sig själva och det gör mig glad och lycklig att jag når dem. (I2)

Här visar resultatet på att lärare inte bara känner glädje när de ser att de når eleverna utan också blir berörda av att eleverna ger av sig själva. Detta kan ses som ett exempel på det som Collins (2004, s. 39) kallar för en lyckad interaktionsritual genom att det uppstår en emotionell energi när läraren blir bekräftad i relationen med eleven. En tolkning är att lärare upplever närvaro i kontakten med eleven när de känner att de når fram med sin undervisning. I anslutning till detta det vara skäl att knyta an till Bredmar's (2014, s. 99) tanke om att arbetsglädjen i arbetet för lärare har en stärkande funktion där närvaro ses som ett stödjande tema. Bredmar (2014, s. 99) ser också arbetsglädje som en betydelsefull kraft där sammanhang är ett vidgande tema som breddar upplevelsen av glädje. En tolkning kan vara att lärare i ett fungerande undervisnings- och relationellt arbete med eleverna upplever känsla av samhörighet vilket bidrar till upplevelsen av glädje och välmående. Denna studie visar på att känslan av tillfredsställelse när lärarna upplever att de har gjort sitt bästa och lyckas nå eleverna är utmärkande och återkommer bland flera av de intervjuade.

När vi pratar om vad de trivs allra bäst med i sitt arbete som lärare menar några att det ger tillfredsställelse i arbetet när alla elever i gruppen får den stöttning de har rätt till från skolan vilket följande citat gör tydligt:

Att få vara med barnen och sen också när man känner den här känslan av att [...] man kan rädda någon, det tycker jag är härligt med den tillfredsställelse känslan. (I2)

En tolkning är att detta visar på vikten av få känna sig viktig för någon och att ha makten att påverka en annans situation. Det illustrerar betydelsen av det relationella arbetet med eleverna i smått och stort vilket stöds av Bredmar (2014, s. 109) som tydliggör att det är ”de enkla och vardagliga händelserna som anger riktningarna i lärarnas vardag [...] i små handlingar och tecken bor en källa till glädje” (s. 109).

I resonemangen under intervjuerna kring hur lärarna upplever mötet med eleverna beskriver de också att deras arbete blir meningsfullt genom att möta eleverna både i undervisning och personligt vilket ligger i linje med Ertesvåg & Havik (2019, s. 2) som förklarar att lärares emotionella stöd är betydelsefullt för både inlärning och socialt samspel. Följande citat illustrerar vad mötet mellan elever och lärare kan ge:

... det ger mig ju jättemycket. Det ger mig ju hjärnmat för dagen och det ger mig [...] att få se dem växa och utvecklas, att om det händer någonting, att de lär sig någonting, att jag är en del i att de lär sig någonting, att de vill någonting att de vågar någonting som de inte gjort innan, Ja men [...] få prata med dem lär mig massa nytt hela tiden. (I5)

Jag upplever att jag får ofta de här eleverna som är lite inbundna med taggarna utåt som kommer att prata med mig helt plötsligt bara för att jag visar intresse för dem genom att gå

ut på skolgården och snacka med dem eller går en sväng i klassrummet [...] vilket gör att jag få kontakt med dem och i vissa fall så lyckas jag hjälpa dem och vissa fall får andra hjälpa till och sådär men det är verkligen häftigt det där samspelet som man kan ha med elever. (16)

Att uppleva glädje genom att finnas till och vara viktig för andra och på så sätt också själv bli bekräftad kan betraktas ur både elevens och lärarens behov av att bli sedd som människa. Detta kan jämföras med Buber (1997, s. 84) som menar att människan blir tydligare i möten med en annan människa. En tolkning av studiens resultat kan vara att när lärare upplever en god kontakt med elever uppfyller det, förutom glädjen att kunna hjälpa elever, även ett behov hos läraren att bli sedd själv. När lärare känner sig behövda genom att bli sedda i kontakten med elever kan en tolkning vara att lärare tillskriver sig status i relationen vilket kan ge en känsla av glädje. Detta ligger i linje med Bredmar (2014, s. 116) som visar på att när lärare känner att de är till nytta för elever så upplever de tillfredställelse över både detta och dem själva. Ett annat perspektiv på detta kan vara genom att få erkännande och bekräftelse kan självförtroende skapas vilket kan påverka känslan av glädje. Detta kan jämföras med Barbalet (2001, s. 86) som menar att självförtroende kan ses som en emotion och att erkännande har betydelse för välmående i sociala relationer. Effekten av att bli sedd och bekräftad kan också relateras till så kallad emotionell energi som Collins (2004, s. 39) visar på kan uppstå när individen blir bekräftad i mötet med andra. Det kan dock vara viktigt att lyfta fram att i relation till elever kan lärare ses ha en central roll där en tolkning är att de på så sätt har makt att påverka den emotionella energin genom hur de arbetar med att bekräfta eleverna och skapa en trygg miljö.

5.2.1 Framgångsrika hanteringsstrategier i samarbete med kollegor

Under intervjuerna pratar vi om det kollegiala samtalet, hur de upplever arbetet med kollegor och om möjligheter för att reflektera tillsammans med kollegor vid behov av stöd eller att få ventiler sin arbetsdag. Något som flera av lärarna tar upp i detta sammanhang är betydelsen av att både ge och få feedback vilket de anser ger bekräftelse och inspiration för att utvecklas i arbetet. Betydelsen av att som kollega ge bekräftelse och visa stöd i olika former kan jämföras med Eldor & Shoshanis (2016, s. 134) som i sin studie visar på att medkänsla har betydelse för lärares engagemang och prestation. Flertalet av lärarna berättar att det finns upplägg på skolan och utrymme i arbetslaget för kollegialt samarbete och lärande där fokus främst är på undervisningssituationen. De återger att de tycker detta lärande och samarbete är bra för dem.

Jag är [...] lagidrottare från grunden och tycker att alla skall få vara med och det är härligt när det är blandade människor, man lär sig mycket av människor som har olika erfarenheter. (12)

När det gäller reflektion kring förhållningssätt vid svåra situationer som kan uppstå i arbetet med eleverna så uttrycker flertalet av de intervjuade att det inte finns inplanerad regelbunden tid för reflektion utan den sker spontant vid behov såsom till exempel vid arbetslagsträffar.

Vi har mycket diskussioner i vårt arbetslag, det är fantastiskt bra. Vi [...] stöttar varandra och hjälper varandra så mycket vi bara kan [...] det är helt underbart att kunna hjälpa varandra. (16)

Du kanske haft en skitlektion då vill du kunna komma in på lärarrummet och bara [...] till nån, bara att någon lyssnar eller låtsas lyssna... du behöver bara få ur dig. (I2)

De intervjuade talar om att det är viktigt att få prata av sig och att reflektera tillsammans med kollegor. De uttrycker att detta är en erfarenhet som de anser bidra till ökat välmående men att det inte alltid finns tid till detta. Detta antyder att det är viktigt för lärare att arbeta i ett arbetslag där det finns möjlighet att kunna dela hur man känner inför något som har hänt. I anslutning till detta kan det vara skäl att knyta an till Wettergren (2013, s. 18) som anser att det är först när du kan reflektera över din känsla som emotionen blir meningsskapande och möjlig att tolka vilket då skapar en möjlighet att förstå sig själv på ett nytt sätt. Det kan även relateras till emotionell reflexivitet som Holmes (2005, s. 144) menar kan bidra till att individen aktivt definierar om sin situation vilket kan påverka hur de ser på situationen. Enligt Holmes (2015, s. 140) så kan individer genom emotionell reflexivitet tillsammans med aktörer i samma miljö, skulle kunna tolkas som kollegor i detta sammanhang, skapa förändring genom en känslomässig, förkroppsligad och kognitiv process. Å ena sidan ligger studiens resultat i linje med Wettergren (2013) och Holmes (2015) med att emotionell reflexivitet kan ge lärare möjlighet till ökad förståelse om sig själva och därmed kunna göra nya val. Men å andra sidan pekar studien på att det inte är så enkelt, det handlar också om lärares upplevelse av brist på tid. Upplevelse av brist på tid skulle kunna kopplas till det som studien visar på när det gäller lärares förväntningar. Att deras förväntningar på att nå alla elever bidrar till upplevelsen av tidsbrist. Tid till reflektion skulle kunna medföra en ökad medvetenhet om deras förväntningar och en möjlighet till att se på ett nytt sätt på förväntningarna. Den ökade medvetenheten som kan fås via den kognitiva processen att individen sätta ord på vad som upplevs känslomässigt, kan bidra till en förändring som gör att individen känner lättnad och mindre känsla av stress och irritation. Detta kan relateras till Gabriel (2010, s. 45) som menar att språket har betydelse för att underlätta att identifiera vad vi själva känner och kunna kommunicera det till andra. Det kan även jämföras med Peterson (2018, s. 16) som visar på vikten av att träna på den kognitiva processen att sätta ord på sina upplevda känslor i sin studie kring kollegial reflektion. När vi pratar om kontakter med kollegor beskriver en av lärarna att:

Om jag är bekymrad över att inte lyckas och funderar på hur jag skall göra [...] med ett problem så tar jag det med min kollega, tio minuter, en kvart, en timme ibland och diskuterar igenom det och hen kommer med sitt sätt att se på det och så kommer man därifrån och så känns det bara bra. (I6)

Här visar resultatet mer riktat på betydelsen av det kollegiala stödet för hantering av emotionella krav. I anslutning till detta kan det vara skäl att knyta an till King (2010, s. 239) som menar att så kallat ”delat lyssnande” som strategi för lärare att hantera emotioner som uppstår i arbete med barn bidrar till att läraren känner sig sedd. ”Delat lyssnande” innebär att bli lyssnad på av en kollega utan att någon ställer frågor. Denna form av kollegialt reflekterande bidrar enligt King (2010, s. 241) till att arbetet med barnen och samarbetet med kollegorna blir bättre och bidrar till att ökat välmående för alla. En tolkning kan vara att lärarna upplever sig bekräftade genom att respektfullt bli lyssnade på. Detta kan jämföras med det som Collins (2004, s. 39) benämner som emotionell energi som gynnar samverkan mellan deltagarna i den aktuella gruppen. Det kan även relateras till den tidigare forskningen som visar på att reflektera tillsammans med kollegor eller handledare ger lägre grad av symtom på stress, ångest och utmattning (Peterson, 2018, s. 16).

På frågan om lärarna har något specifikt upplägg på skolan för att de skall må bra svarar de att träffa kollegor på jobbet eller utanför arbetstid och prata av sig bidrar till välmående vilket följande citat illustrerar:

Vi har ju regelbundna afterwork där vi träffas och har trevligt. (12)

Ibland kan det vara att man ringer upp och snacka med någon kollega på kvällen bara för att prata av sig [...] det är väldigt skönt. (16)

Ibland jättetrött, ibland ja ibland känner mig ganska, ja idag känner jag mig ganska pigg och glad tror jag för att idag har jag varit med lite roliga saker jag har varit på kollegiebesök. (18)

De flesta av lärarna beskriver att ”fredagsfiket” och ”after work” är viktiga och trevliga stunder på veckan och några lärare beskriver att de har så kallade trivselgrupper som planerar träffar för umgänge utanför arbetstid. Resultatet visar på att få en paus från elevarbetet genom kontakt med andra vuxna på detta sätt eller på till exempel gemensamma arbetsdagar med kollegor ger känsla av välbefinnande. Här kan det handla om att denna paus ger utrymme för en stund avkoppling från det dagliga emotionsarbetet. Det också handla att dessa träffar ger möjlighet till att ventileras och prata av sig vilket kan medföra en känsla av lättnad. Detta ligger i linje med Lindgren & Olsson (2008, s. 141) studier kring så kallade ”buffertgrupper”, där arbetslaget kan ses som ett exempel på där kollegor ger stöd till varandra och som ger minskad upplevelse av stress och har god inverkan på känslan av välmående. Dessa sociala träffar kan också ge upplevelse av att de möter liknande problem i vardagen vilket kan medföra en känsla av samhörighet. Detta kan relateras till det som Collins (2004, s. 39) kallar för naturlig interaktionsritual där ritualen kan medföra att individerna i gruppen genom upplevelse av gemenskap kan ge en känsla av solidaritet.

5.2.3 Betydelsen av fysisk träning för hantering av emotionella krav

Att relationellt arbete tar men också ger energi blir även tydligt i resonemangen kring hur lärarna känner sig efter en arbetsdag. Flertalet beskriver att de är trötta både psykiskt och fysiskt efter en arbetsdag med många möten med elever, vårdnadshavare och kollegor och några beskriver att de är påfyllda av energi:

... ganska utmattad, trött... det är ju det här mötet med människor som tar tufft, på mitt gamla jobb kunde jag ju bara, äh nu orkar jag inte ta det här kund samtalet eller mailet jag kan vänta med det men det här är verkligen face-to-face hela tiden så det spelar ingen roll hur trött jag är, jag måste, å det är utmattande. (12)

Oftast så känner jag mig energifylld och påfylld och glad liksom sen så har det funnits perioden när man kan komma hem när man är som en urvriden gul trasa. (15)

När vi resonerar kring hur de gör för att återhämta sig efter en arbetsdag beskriver några lärare att de är trötta men gör inget särskilt, några ägnar sig åt en hobby och umgås med familj och vänner vilket ger dem återhämtning. Flertalet lärare beskriver också att någon form av fysisk träning hjälper dem att återhämta sig efter en intensiv arbetsdag med många olika arbetsuppgifter och relationella kontakter:

Sedan är träning väldigt viktigt för mig, jag motionerar mycket och det gör jättegott. Då släpper jag det och känner ny energi och tillbaka igen och det går säkert att hitta en lösning idag som jag inte hittade igår och så. (18)

... så jag tränar, det är också väldigt skönt att få komma iväg och springa eller gå på gymmet en stund, gärna i sällskap, men allra bäst för att återhämta mig gör jag i sällskap. (15)

Studien visar på att fysisk träning har betydelse för lärares återhämtning. Resultatet ligger i linje med tidigare forskning som visar på att fysisk aktivitet bidrar till upplevelse av välmående (Faskunger, 2013, s. 30). Utöver tidigare forskning så antyder resultatet att fysisk rörelse inte bara har betydelse för återhämtning utan även för lärares emotionshantering. En tolkning kan vara att det är rörelsen, den fysiska, kognitiva eller känslomässiga, som har betydelse för emotionshantering och upplevelse av välmående. Fysisk, kognitiv eller känslomässig stagnation däremot kan medföra att känslan av stress stannar kvar i kroppen vilket kan medföra utmattning.

Sammanfattningsvis när det gäller framgångsrika hanteringsstrategier så visar resultatet på att upplevelse av emotionen glädje är en erfarenhet som bidrar till välmående för lärare i arbetet med elever. Andra erfarenheter som studien visar på när det gäller lärares erfarenheter som bidrar till välmående är kollegialt samarbete, kollegiala samtal, kollegial reflektion i olika former och så kallade buffertgrupper. Fysisk aktivitet beskrivs också som en viktig erfarenhet för hantering av emotionella krav som bidrar till välmående.

6 Diskussion

I detta kapitel presenteras reflektioner kring resultatet och hur det förhåller sig till tidigare forskning och teorier samt resonemang kring framtida forskning.

6.1 Lärares upplevelse och hantering av emotionella krav i relation till elever och vårdnadshavare

Studien uppmärksammar att upplevelserna av emotionella krav i läraryrket skiljer sig när det gäller emotionellt arbetet med elever och vårdnadshavare. När det gäller upplevelse av emotionella krav i förhållande till kollegor upplevs detta endast i enstaka fall. Glädje och tillfredsställelse som upplevs i det relationella arbetet med eleverna ser enligt studien ut att vara något som ger välmående i arbetet. Detta kan relateras till tidigare forskning om lärares arbetsglädje som säger att lärare upplever att det relationella arbete med eleverna tar mycket energi men samtidigt är det som ger den största arbetsglädjen (Bredmar, 2014, s. 219). En reflektion är att den arbetsglädje som det emotionella arbetet med eleverna ger är stödjande för den energi som det tar och att det är obalans i arbetsbelastning som bidrar till att arbetet ibland kan kännas tungt. Det relationella arbetet med vårdnadshavare däremot tycks, för flertalet lärare, kräva mycket energi speciellt vid svåra komplexa ärenden. En reflektion utifrån resultatet är att den känslomässiga anpassningen som används för emotionshantering i dessa ärenden i form av både ytagerande och djupagerande tar mycket energi.

Studien påvisar att det främsta emotionella kravet i förhållande till elever upplevs i kravet att räkna till för att förstå och lyssna till alla elever regelbundet och möta deras behov, dels ur ett tidsperspektiv men kanske framförallt ur ett känslomässigt perspektiv. En reflektion är att lärarna inte ser relationsbyggande med elever som betungande i sig utan det ger dem arbetsglädje och de anser att det är av betydelse för att lyckas med undervisningen. Men det är många elevrelationer som skall underhållas och många barn som har lite större behov vilket gör att det blir svårt att räkna till. Detta kan ge en upplevelse av motstridiga krav som kan förklaras av de motstridigheter som är inbyggda i skolan som institution, som inbegriper att engagemanget för eleverna skall vara likvärdigt (Skolverket 2020). En reflektion är att uppdraget att bygga relationer med alla elever samtidigt som lärare skall arbeta för att åstadkomma likvärdighet kan vara besvärligt då engagemang och empati i likvärdig grad för alla kan vara svårt att uppnå. Detta kan relateras till Hochschild (2012, s. 68) som menar att emotiv dissonans kan uppstå hos individen när upplevd känsla inte stämmer med förväntad känsla. En reflektion är att denna upplevelse av emotiv dissonans kan medföra upplevelse av otillräcklighet och stress. Detta kan jämföras med tidigare forskning som visar på att hög arbetsbelastning och upplevelse av brist på tid i kombination med att möta alla elevers behov upplevs som emotionella krav (Arbetsmiljöforskning, 2016).

Studien visar på att emotionella krav i förhållande till vårdnadshavare framförallt upplevs i arbetet med svårare ärenden som är komplexa och svåra att lösa, eller tar lång

tid att lösa. Dessa svårare ärenden kan karaktäriseras av att vårdnadshavare inte tycker skolan har gjort tillräckligt, eller gjort på rätt sätt eller har en annan syn än läraren på vad orsak är och hur problemet kan lösas. Här upplever lärare enligt studien emotioner såsom till exempel ilska, frustration, vanmakt, sorg, ledsenhet, uppgivenhet och skam. En reflektion är att lärare uttrycker frustration och vanmakt när det gäller kontakten med vårdnadshavare. Detta skulle kunna förklaras av att det kan vara lättare att bli besviken, eller känna sig kränkt av, vuxna som har synpunkter på hur deras barn blir bemötta än att känna sig kränkta av barnen. Vidare skulle detta också kunna förklaras av att lärare valt yrke för att arbeta med barn och en konsekvens av det kan vara att lärare inte har samma uthållighet med att arbeta med vuxna som dessutom inte alltid är tacksamma för det arbete som läggs ner. Detta kan knyta an till det som Barbalet (2001, s. 86) lyfter fram att brist på erkännande påverka individens engagemang i sociala relationer. Det kan även vara så att även om lärare gör allt rätt utifrån juridiska och professionella synvinklar i samverkan med vårdnadshavarna så kan brist på erkännande ge en känsla av besvikelse. Detta kan sättas i relation till det som Ashforth & Humphrey (1993, s. 94) benämner som emotiv dissonans mellan upplevd emotionell ansträngning och emotionell belöning.

Resultatet visar på att lärare har olika strategier när det gäller hantering av upplevda emotioner i förhållande till vårdnadshavare. Resultatet visar på att de flesta lärare i möten med vårdnadshavare håller tillbaka känslor av ilska, vanmakt, ledsenhet och skam. En tolkning är att de oftast anpassar sitt känslouttryck genom att ibland ytagera och ibland djupagera. Detta kan relateras till tidigare forskning visar på (Näring et al., 2012, s. 69). En reflektion är att ytagera är en strategi som används utan medvetenhet om vad vi känner, det vill säga vi är inte i kontakt med vad vi känner, vilket kan medföra upplevelse av alienation. Detta kan relateras till Akin et al. (2014, s. 165) som menar att risken för känslomässig utmattning är större när ytagerande används jämfört med djupagerande. En reflektion är dock att även djupagera som strategi kan bli fel genom att bidra till ett utagerande där lärare uttrycker ilska och irritation mot vårdnadshavare istället för att medvetet komma i kontakt med sin egen känsla och öppna upp för att förstå vad som sker i den relationella kontakten.

Det är några lärare som beskriver att erfarenheten har gjort att de är raka och ärliga i mötet med vårdnadshavare vilket kan tolkas som att de visar ett så kallat äkta känslouttryck. Detta kan jämföras med Ashforth och Humphrey (1993) som menar att det finns situationer när individen spontant, utan att förändra något hos sig själv, visar den känsla som upplevs vilket de anser kan ses som en "äkta upplevelse" (s. 94). I dessa situationer menar Ashforth och Humphrey (1993, s. 94) att det inte sker en anpassning av upplevd känsla. Frågan är om skillnaden på att djupagera och att uttrycka äkta känsla är hur mottagaren, det vill säga vårdnadshavaren i detta fall, uppfattar den uttryckta känslan är äkta eller inte. En reflektion är att mottagaren uppfattar om en person inte visar en äkta känsla och att det påverkar relationsarbetet genom att när individen blir mött med en äkta känsla så skapas en tillitsfullhet i relationen. En vidare reflektion är att när båda parter i en relation upplever tillit öppnar det upp för visande av äkta känsla. Detta kan jämföras med Wettergren (2013, s. 49) som beskriver tillit som en stark resurs som kan ge trygghet i relationen.

Det framgår tydligt i studien att det relationella arbetet med elever ger arbetsglädje. Lärarna vill förstå, lära känna och nå eleverna men det blir komplext, de har så många roller som krockar med deras egna förväntningar plus att tiden upplevs vara en bristvara. En reflektion är att det handlar om den professionella identiteten, att den

professionella lärarkompetensen inte har följt med utvecklingen av att inbegripa professionell kunskap om lärares kunskap i relationellt arbetet. Även om det finns inslag av detta i lärarutbildningen idag så är en reflektion att relationellt arbete inte uppfattas av lärare som en del av deras professionella identitet. Detta kan relatera till emotionell reflexivitet som Holmes (2015, s. 140) menar kan ge kunskap om sina egna upplevda känslor och tankar. Enligt Holmes (2015, s. 140) kan detta ge en ökad kognitiv och känslomässig förståelse av nya situationer vilket kan medföra att individen uppmärksammar känslor som denne inte tidigare tillåtit sig bli medveten om. Detta kan enligt Holmes (2015, s. 140) ge möjlighet till att aktivt definiera om situationen, försöka se nya alternativ och på detta sätt kunna påverka sina känslor och därmed också situationen i en viss riktning. En reflektion är att denna medvetenhet skulle öka möjligheten för lärare att släppa kontrollen och släppa in den andra och då bli det kontakt och ett möte, ett samspel, som minskar risken för alienation. I anslutning till detta kan det vara skäl att knyta an till Holmes (2015, s. 150) som menar att de känslor som skapas i mötet med andra påverkar upplevelsen av det egna jaget. Det kan också ställas i relation till Buber (1997, s. 84) som anser att vi blir tydligare som människor när vi vågar gå i relation med någon annan.

6.2 Framgångsrika hanteringsstrategier

Att prata med kollegor och reflektera tillsammans med dem är en framgångsrik hanteringsstrategi som lärarna i studien beskriver som hjälpsam och avlastande när det gäller det emotionella arbetet med elever och vårdnadshavare. Resultatet påvisar att det som är framgångsrikt i denna erfarenhet är att få prata av sig, visa känslor och dela erfarenheter. Detta knyter an till tidigare forskning som visar på att reflektion av upplevda emotionella krav ger upplevelse av ökat välmående (Peterson, 2018; King, 2010). Den studie som Peterson (2018, s. 16) genomfört visar att lärare som deltagit i kollegialt reflektionsarbete upplever att det påverkar deras självförtroende, ger upplevelse av tillhörighet, bidrar till mer kunskap om stresshantering och ger nya perspektiv. Studien av så kallat ”delat lyssnande” som strategi för emotionshantering visar på att kollegialt reflekterande ger upplevelse av ökat välmående genom möjligheten att hantera sina upplevda känslor i arbetet (King, 2010, s. 241). En reflektion är dock att emotionell reflexivitet inte alltid behöver ge en direkt upplevelse av välmående, ibland kan upplevelsen vara något annat, till exempel frustration innan den blir något annat, utveckling kan kännas. Även om den medvetna reflektionen inte upplevs som positiv kan den bidra till att individen kan möjliggöra upplevelse av välmående. Detta kan jämföras med Antonovsky (2005, s. 44) som menar att förmågan att kunna reflektera kring upplevda händelser för att bättre förstå och kunna hantera situationer ger en känsla av sammanhang. Enligt Antonovsky (2005, s. 44) så är all reflektion meningsskapande och ger möjlighet till läkning genom att individen får möjlighet att formulera och sätta ord på sin upplevelse samt släppa på stresskänsla i kroppen. En reflektion är att reflektion således kan ge rörelse i medvetenheten om vad det är som bidrar till välmående vilket gör det möjligt för individen att göra nya val. I anslutning till detta kan det vara skäl att knyta an till att enligt Sieben & Wettergren (2010, s. 6) så ger en bedömning av situationen och upplevda förändrade sinnesförmågelser underlag för beslut om handling och i kombination med att det sker en kognitiv process kan individen få känslan beskriven för sig. Denna process kan enligt Wettergren (2013, s. 18) vara omedveten eller medveten. En reflektion är att emotioner kan driva vårt handlande även när de är omedvetna så en konsekvens av att inte

reflektera, och på sätt medvetandegöra, kan istället individen uppleva en känsla av stagnation där reflexerna är omedvetna.

Om vi ser till tidigare forskning så finns kunskapen om att använda reflektion för att hantera emotionella krav, frågan är vad det beror på att detta inte används som metod för att öka lärares välmående. De skolor som representeras i studien har enligt lärarna inte inplanerade strukturerade tillfällen för att specifikt arbeta med reflektion med koppling till de emotionella krav de upplever. Reflektion sker spontant alternativt som en punkt på dagordningen på arbetslagsmöten som ofta faller bort på grund av andra prioriteringar. Upplevelse av brist på tid är något som återkommer i studie. En reflektion är att det kan vara en av förklaringarna till att tid för emotionell reflektion inte är prioriterad och inplanerad av lärare. Det kan också förklaras utifrån en annan systemnivå, till exempel skolan som institution. Det framkommer tydligt i studien att relationerna lärare-elev och lärare-vårdnadshavare ger upphov till emotionella krav. Om det är så att skolan som institution inbegriper motstridigheter när det gäller förväntningar på dessa relationer och om ett sätt att hantera kraven är reflekterande kollegiala samtal så är det rimligt att tänka sig att skolor behöver ta hänsyn till skolans institutionella motstridigheter och erbjuda mer strukturerade sätt att hantera dem.

6.3 Framtida forskning

Hur tid för att hantera känslorbetet med elever och vårdnadshavare kan skapas och reflektionsarbete implementeras i det löpande arbetet för lärare kan vara ett intressant område för framtida forskning. Forskningen skulle till exempel kunna genomföras som en aktionsforskningsbaserad studie, där deltagarna är interaktiva med forskaren i forskningsarbetet. Detta kan bidra till att lärarna tillägnar sig den nya kunskapen på ett integrerande sätt som gör att de kan tillämpa den direkt i sin verksamhet. Det kan vara viktigt att även rektorer ingick i en sådan studie för att skapa en gemensam förståelse bland skolpersonalen vilket kan underlätta när tid skall prioriteras. Detta kan relateras till Kwak et al., (2020, s. 3) som visar på att kunskapen om sambandet mellan lärares arbete och deras psykiska hälsa inte är så hög hos skolledningen.

Det kan vara intressant att studera betydelsen av hur organiserat utrymme för reflektion bör vara för att det skall bli av. Skall det vara möjligt att göra varje dag efter behov, eller är det bättre om det är vid kontinuerliga inplanerade träffar det vill säga där tiden och inte nödvändigtvis behovet styr. En reflektion är att en fördel med att det finns utrymme att genomföra reflektion vid behov är att det ger möjlighet för lärare att må bra varje dag de går hem och inte behöver bära det som är tungt över en längre tid. Inledningsvis kan det kräva att ramarna och upplägget för reflektionen är strukturerat men en reflektion är att det över tid inte är nödvändigt. Svårigheten med att inte ha speciellt inbokade tider är att tiden fylls med andra arbetsuppgifter av mer akut art och det blir inte av.

Även inom andra kontaktyrken såsom polisyrket och vården tycks tid för reflektion inte prioriteras trots att kunskapen om de goda effekterna finns. När det gäller yrkeshandledning för poliser skrev polistidningen.se (2009) att riksdagen år 2006 ”fattade beslut om obligatorisk handledning för poliser [men] hittills har dock bara knappt var tredje polis fått handledning eller annan form av reflekterande samtal på jobbet” (Hjort, 2009, nov). Polismyndigheten beslutade sedan 2018 att avsätta ”femtio miljoner kronor årligen under perioden 2018 - 2020 för att möjliggöra en ambitionshöjning inom arbetsmiljöområdet” (Polisen, 2020) där yrkeshandledning

ingick. Hur det ser ut med handledning för poliser idag och konsekvenser av att den eventuellt inte prioriteras är ett annat område som kan vara intressant för framtida forskning.

7 Slutsatser

I detta kapitel presenteras studiens resultat, en reflektion över hur användbara de valda teorierna har varit samt en kritisk diskussion om metodens betydelse för resultatet.

7.1 Slutsatser

Syftet med denna studie har varit att utifrån lärarens perspektiv undersöka och öka förståelsen om hantering av de emotionella krav som ställs i yrket och de erfarenheter som bidrar till välmående. De frågeställningar som studien har avsett besvara är; vilka emotionella krav som lärare upplever ställs på dem, hur de hanterar dessa och vad som utmärker de hanteringsstrategier som lärarna upplever som särskilt framgångsrika.

Otillräcklighet är det som lärare framförallt upplever som emotionellt krav i förhållande till elever. I relation till vårdnadshavare medför det relationella arbetet en upplevelse av emotionella krav i situationer där vårdnadshavare inte upplevs ha samma syn som skolan, inte är nöjda med de insatser som är gjorda för deras barn och inte samarbetar med skolan. Studien visar på att lärare använder både ytagerande och djupagerande som strategier för att anpassa sitt känslouttryck i arbetet med svåra ärenden, vid upplevelse av brist på tid och i kontakt med vårdnadshavare. Studiens slutsats är att lärares förväntningar på kraven att möta, förstå, nå, fostra och anpassa till alla elever har betydelse för deras välmående. En längre arbetserfarenhet inom läraryrket eller annat yrke ser ut att ha betydelse för hanteringen av emotionellt arbete i mötet med vårdnadshavare. Deltagande i så kallade ”buffertgrupper” där lärare umgås med kollegor för möjlighet till att reflektera beskriver lärare som en särskilt framgångsrik strategi för hantering av emotionella krav. Således anses samtliga frågeställningar besvarade.

Studien slutsats är också att lärares deltagande i så kallade ”buffertgrupper” där de umgås med kollegor samt har möjligheten till att reflektera samt upplevelsen av glädje och tillfredställelse i det relationella och pedagogiska arbetet med elever ger lärare välmående och energi. En ytterligare slutsats är att ”buffertgrupper” används som forum för att ventileras och för att avreagera sig men att regelbunden kollegial emotionell reflektion för att öka den professionella kompetensen i relationellt arbete inte prioriteras i läraryrket. Detta kan medföra konsekvenser för hälsan så att inte de vill eller klarar av att arbeta länge i sina yrken. Studien menar att om lärares professionella kunskap kring sin egen medvetenhet i relationellt arbete ökar kan risken för alienation minska. Studien menar vidare att detta även kan gälla för andra kontaktyrken såsom till exempel polis- och vårdyrken. Om det relationella arbetet poängteras mer i dessa yrken skulle det vara en motkraft till upplevelse av alienation. Genom denna studie har vi sett att emotionell reflexivitet har ett samband med upplevelse av välmående. Studien föreslår vidare forskning kring olika former av upplägg för kollegial emotionell reflexivitet samt hur denna kan implementeras och göras tillgänglig i arbetsmiljöer i kontaktyrken där det finns upplevelse av tidsbrist.

7.2 Teoretiska utgångspunkters användbarhet

De teoretiska utgångspunkterna som framförallt Wettergren (2013) och Thoits (1989) beskriver om emotioners sociala natur och de sociala ramar inom vilka emotioner skapas har varit till nytta för att kunna förstå och förklara upplevda emotioner samt hur de emotionella kraven kan uppstå i mötet mellan människor. För att förstå och förklara hantering av emotionella krav har framförallt Hochschilds (2012) teori om ytagerande och djupagerande som strategier för emotionshantering använts. En reflektion är att denna teori upplevs för grov det vill säga det är det ena eller det andra, frågan är om det inte finns fler gråzoner i anpassning av känslouttryck och att teorin skulle kunna modifieras genom att specificera fler nyanser i hur individer anpassar sina känslouttryck. Övriga teorier som använts har visserligen varit användbara för att komplettera Hochschilds (2012) teorier men det hade bidragit till mer förståelse att studera anpassning utifrån fler nyanser. Holmes (2015) teorier om emotionell reflexivitet har varit mycket användbara för att förklara samband mellan hantering av emotionella krav och välmående.

7.3 Kritisk diskussion om metodens betydelse för resultatet

Det finns både för- och nackdelar utifrån den valda metoden. De kvalitativa intervjuerna har gett tydliga och innehållsrika svar men frågan är i vilken utsträckning de har gett tillfredställande svar på studiens frågeställningar. Det är svårt att utifrån intervjuer veta hur lärarna hanterar emotionella krav i praktiken, en deltagande observationsstudie hade möjligen kunnat ge mer information om deras upplevelser och hantering av emotioner. Frågan är om det genom en observationsstudie också hade kunnat skapa möjlighet till att göra en mer fenomenologisk beskrivning jämfört med intervjuer där forskaren lätt kan styras av sin förförståelse när det gäller till exempel följdfrågor.

Det går också att säga något om att upplevelsen av en viss emotion inte alltid beskrivs tydligt när man frågar utan ofta återges i en berättelse, vilket gör dem svåra att undersöka, en narrativ metod hade med utgångspunkt från detta kunnat vara gynnsam för studiens resultat.

Studien har haft ett begränsat urval vilket kan påverka möjligheten att dra generella slutsatser men genom att de åtta intervjuer som genomfördes gav en upplevelse av teoretisk mättnad (Bryman, 2018, s. 688) genom lärarnas djupa svar kring de emotionella kraven, hanteringssätten och reflexivitet kopplat till välmående kan det begränsade urvalet ändå påstås ge viss generaliserbarhet.

Om studien hade valt att inkludera respondenternas individuella bakgrund skulle detta möjligen kunnat ge en mer nyanserad förklaring till hur lärare hanterar emotionella krav genom att inkludera hur individuella skillnader.

Litteraturförteckning

- AFA Försäkring (2020). *Hållbart arbetsliv*. Hämtad 2020-06-06 från:
<https://fou.afaforsakring.se/sv/the-research-archive/hallbart-arbetsliv>
- Akin, U., Aydın, İ., Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2014). Emotional labor and burnout among Turkish primary school teachers. *The Australian Educational Researcher*, 41, 155-169. <https://link-springer-com.ezproxy.ub.gu.se/article/10.1007/s13384-013-0138-4>
- Antonovsky, A. (1987). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Arbetsförmedlingen. (2020). *Yrkeskompassen*. Hämtad 200519 från:
<https://arbetsformedlingen.se/for-arbetssokande/yrken-och-studier/framtidsutsikter/yrkeskompassen/#/yrkesprognos/3360>
- Arbetsmiljöforskning. (2016). *Jobbar med höga emotionella krav*. Hämtad 200426 från
<https://arbetsmiljoforskning.se/jobbar-med-hoga-emotionella-krav/>
- Arbetsmiljöverket. (2016:2). *Kunskapssammanställning. Kvinnors och mäns arbetsvillkor – betydelsen av organisatoriska faktorer och psykosocial arbetsmiljö för arbets- och hälsorelaterade utfall*. Hämtad från
<https://www.av.se/globalassets/filer/publikationer/kunskapssammanstallningar/kvinnors-och-mans-arbetsvillkor-kunskapssammanstallning-rap-2016-2.pdf>
- Ashforth, B. E. & Humphrey, H. (1993). Emotional labor in service roles: the influence of identity. *The Academy of Management Review*, 18(1), 88-115. <https://www.jstor.org/stable/258824>
- Barbalet, J. M. (2001) *Emotion, Social Theory, and Social Structure: A Macrosociological Approach*. Cambridge.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Moisa-Kaja, J., Reyes, M. R. & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417. doi: 10.1002/pits.20478
- Bredmar, A-C. (2014). *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 32). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35247/1/gupea_2077_35247_1.pdf
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Buber, M (1997). *Jag och du*. Falun: Dualis Förlag AB.
- Clark, C. (1987). Sympathy Biography and Sympathy Margin. *American Journal of Sociology*, 93, (2), 290- 321. URL: <http://www.jstor.com/stable/2779586>
- Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains*, Princeton: Princeton University Press
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing theory*. Thousand Oaks: SAGE
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- Egidius, H. (2002). *Termllexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi*. Lund: Studentlitteratur

- Ekberg, K. (1995). Workplace changes in successful rehabilitation. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 5, 253-269.
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/BF02109989>
- Ekberg, K. & Svedin, L. (1998). Rehabilitering som en problembaserad förändringsprocess. *Läkartidningen*, 95, 2473-2478. Hämtad från <https://lakartidningen.se/wp-content/uploads/OldPdfFiles/1998/17840.pdf>
- Eldor, L. & Shoshani, A. (2016). Caring relationships in school staff: Exploring the link between compassion and teacher work engagement. *Teaching And Teacher Education*, 59, 126-136. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1016/j.tate.2016.06.001>
- Engels, L. (1981). *Feuerbach och den klassiska tyska filosofins slut*. Göteborg: HS Offset AB.
- Enkvist, I. (2020, 7 mars). Kan bristen på lärare ha att göra med den arbetsmiljö, som innebär att en lärare kan få höra grova könsord och få spott i sin kaffekopp? *Svenska Dagbladet*. Hämtad från <https://www.svd.se/sjukskriv-skolsystemet-sa-slipper-lararna>
- Ertesvåg, S. K. & Havik, T. (2019) Students Proactive Aggressiveness, Mental Health Problems and Perceived Classroom Interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: 10.1080/00313831.2019.1650822
- Faskunger, J. (2013). *Fysisk aktivitet och folkhälsa*. Lund: Studentlitteratur
- Försäkringskassan. (2017). *Psykisk ohälsa bakom nästan hälften av alla pågående sjukskrivningar*. Hämtad från Försäkringskassan: https://www.forsakringskassan.se/!ut/p/z0/LcixCoAgEIDhZ2lwjFMagjbfQlziyKMkPY8Ue_0cmn6-Hzw48Iw9nthiYUzD7j3yJtguZRar9FG4EbdK-0NVCTfYSWkZqH8yhUAJORCPk2ezGm00yG2nD7-QCkQ!/
- Gabriel, Y. (2010). Beyond Scripts and Rules: Emotion, Fantasy and Care in Contemporary Service Work. In B. Sieben, Å. Wettergren (Eds.), *Emotionalizing Organizations and Organizing Emotions* (s. 42-62). Palgrave Macmillan Limited. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/lib/gu/detail.action?docID=652314>.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotions of Teaching and Educational Change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (s. 558-575). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_28
- HSFR (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet. Hämtad från: https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf
- Hjort, A. (2009, nov). Satsning på handledning uteblev. *Polistidningen*. Hämtad från <https://polistidningen.se/2009/11/satsning-pa-handledning-uteblev>
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575. Hämtad från: www.jstor.org/stable/2778583
- Hochschild, A. R. (1990). Ideology and emotion management: A perspective and path for future research. I T. D. Kemper (ed.), *Research agendas in the sociology of emotions*. New York: State University of New York Press.

- Hochschild, A. R. (2012). *The Managed Heart : Commercialization of Human Feeling*, University of California Press. Hämtad från: ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/lib/gu/detail.action?docID=870020>.
- Holmes, M. (2010). The Emotionalization of Reflexivity. *BSA Publications Ltd*, 44(1),139-154. DOI: 10.1177/0038038509351616
- Hostrup, H. (2002). *Gestaltterapi. En introduktion till grundbegreppen*. Stockholm: Mareld.
- IFAU (2018:19). *Bristyrken i offentlig verksamhet*. Hämtad från: <https://www.ifau.se/sv/Press/Pressmeddelanden/bristyrken-i-offentlig-verksamhet/>
- King, D. (2010). Learning by Listening: Emotional Reflexivity and Organizational Change in Childcare. In B. Sieben, Å. Wettergren (Eds.), *Emotionalizing Organizations and Organizing Emotions* (s. 230-250). Palgrave Macmillan Limited. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/lib/gu/detail.action?docID=652314>.
- Kvale. S. & Brinkmann. S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB
- Kwak, L., Jensen, I., Lornudd, C., Bergström, G., Nybergh, L., Schäfer Elinder, L., Stigmar, K., Wåhlin, W. & Björklund, C. (2020). *Insatser för att förbättra arbetsmiljön i grundskolan: en implementeringsstudie*. Enheten för interventions- och implementeringsforskning inom arbetshälsa, Institutet för miljömedicin (IMM), Karolinska Institutet, Stockholm. Hämtad från: https://afa-forskning.cdn.prismic.io/afa-forskning/0c9583c0-fedb-44f7-82f7-2e50a22bedb8_Lydia+Kwak+Slutrapport.pdf
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 348). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/34853/1/gupea_2077_34853_1.pdf
- Lindgren, G. & Olson, E. (2008). Emotionellt arbete med förhinder. I Å. Wettergren, B. Starrin, G. Lindgren (Red.) *Det sociala livets emotionella grunder* (s. 123-144). Malmö: Liber.
- Lozic, V. (2020, 23 april). *Kollegial handledning leder till öppenhet och samarbete*. Hämtad från skolverket.se: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/kollegial-handledning-leder-till-oppenhet-och-samarbete>
- Läraryrket. (2018). *I läraryrket Sverige blir alltför många lärare sjuka*. Hämtad 2020-04-24 från <https://www.lararforbundet.se/artiklar/i-lararbristens-sverige-blir-alltfor-maanga-larare-sjuka>
- Nyberg, A. (2020). *Strategier för att stoppa de stigande sjukskrivningstalen i kontaktyrket – hur bör de utformas?* Slutrapport AFA Försäkring. Hämtad från: https://afa-forskning.cdn.prismic.io/afa-forskning/fcc1e8f4-5403-442c-9497-29910add3036_Anna+Nyberg+Slutrapport.pdf
- Näring, G., Vlerick, P., & Van de Ven, B. (2012). Emotion work and emotional exhaustion in teachers: the job and individual perspective. *Educational Studies*, 38, 63-72. doi.org/10.1080/03055698.2011.567026

- Oplatka, I. and Arar, K. (2018). Increasing teacher and leader professionalism through emotion management and engagement. *Journal of Professional Capital and Community*, 3 (3),138-141. doi.org/10.1108/JPC-07-2018-036
- Parding, K., Sehlstedt, T., Johansson, A., Berg-Jansson & Jakobsson, M. (2018). *Lärares arbetsvillkor i kontexten av marknadsiering, privatisering, val och konkurrens – beskrivande enkätdata*. Luleå: Luleå tekniska universitet. oai: DiVA.org:ltu-67117
- Peterson, U. (2018). *Reflekterande kollegiala samtalsgrupper*. Växjö: Linneuniversitetet. Hämtad från: <https://lnu.se/contentassets/1144042f2b8f455d91d23aa5c9cb4f4f/kollegiala-samtalsgrupper-rapport.pdf>
- Polisen (2020). *Så används 50 miljoner till förbättrad arbetsmiljö*. Hämtad 2020-02-13 från <https://polisen.se/aktuellt/nyheter/2018/maj/sa-anvands-50-miljoner-till-forbattrad-arbetsmiljo/>
- Sieben, B., & Wettergren, Å. (2010). *Emotionalizing Organizations and Organizing Emotions*. Palgrave Macmillan Limited. ProQuest Ebook Central. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/lib/gu/detail.action?docID=652314>.
- Skolverket (2020). *En likvärdig utbildning*. Hämtad 2020-08-10 från https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fcurriculum.htm%3Ftos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f#anchor_1
- Statistikmyndigheten SCB. (2017). *Trender och prognoser om utbildning och arbetsmarknad*. Hämtad från scb.se: <https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/utbildning-och-forskning/analyser-och-prognoser-om-utbildning-och-arbetsmarknad/trender-och-prognoser-om-utbildning-och-arbetsmarknad/>
- Statistikmyndigheten SCB. (2017:2). *Lärare utanför yrket*. Hämtad från scb.se: https://www.scb.se/contentassets/121ea989f1614ddd991b687b631edec5/uf0549_2016a01_br_a40br1702.pdf
- Thoits, P. A (1989). The Sociology of Emotions. *Annual Review of Sociology*, 15, 317-342. URL: <https://www.jstor.org/stable/2083229>
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Wang, H., Hall, N. & Taxer, J. (2019) Antecedents and Consequences of Teachers' Emotional Labor: a Systematic Review and Meta-analytic Investigating. *Educational Psychology Review*, 31, 663-698. doi.org/10.1007/s10648-019-09475-3
- Wettergren, Å., Starrin, B. & Lindgren, G. (2008). *Det sociala livets emotionella grunder*. Malmö: Liber.
- Wettergren, Å. (2013). *Emotionssociologi*. Malmö: Gleerups.

Bilagor

Bilaga 1. Samtycke till att delta i studien

Bekräfta i svarsmailet om du samtycker till nedanstående samt om det i uppsatsen eller i citat är ok att du nämns vid namn och funktion eller om du vill vara anonym.

Jag har skriftligen informerats om studien och samtycker till att delta.

Jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan avbryta mitt deltagande i studien utan att ange något skäl.

Jag är medveten om att materialet kommer användas i ett studentarbete för magisterprogrammet i arbetsvetenskap.

För mig är det ok att intervjun kommer spelas in. Allt inspelat material kommer förstöras när uppsatsen är inlämnad.

Bilaga 2. Behandling av personuppgifter

Dina personuppgifter kommer att behandlas enligt ditt informerade samtycke. Deltagande i studien är helt frivilligt. Du kan när som helst återkalla ditt samtycke utan att ange orsak, vilket dock inte påverkar den behandling som skett innan återkallandet. Alla uppgifter som kommer mig till del behandlas på ett sådant sätt att inga obehöriga kan ta del av dem. Uppgifterna kommer att bevaras till dess att uppsatsen godkänts och betyget har registrerats i Göteborgs universitets studieregister för att sedan förstöras.

Göteborgs universitet är personuppgiftsansvarig. Enligt personuppgiftslagen (dataskyddsförordningen från och med den 25 maj 2018) har du rätt att gratis få ta del av samtliga uppgifter om dig som hanteras och vid behov få eventuella fel rättade. Du har även rätt att begära radering, begränsning eller att invända mot behandling av personuppgifter, och det finns möjlighet att inge klagomål till Datainspektionen. Kontaktuppgifter till dataskyddsombudet på Göteborgs universitet är dataskydd@gu.se.

Bilaga 3. Intervjuguide

Bakgrundsfrågor Individ

- *hur många år har du arbetat som lärare?*
- *vad var det som gjorde att du valde att arbeta som lärare?*
- *hur länge har du arbetat på denna skolan?*
- *ålder?*

Hur upplever du ditt arbete som lärare?

- *i kontakten med elever?*
- *i kontakten med vårdnadshavare?*
- *i samarbete med kollegor?*

Vad i trivs du bäst med i ditt arbete?

- *hur påverkar detta dig?*
- *vilka känslor väcker det hos dig?*

Vad är viktigast för dig i arbetet som lärare?

Vad i ditt arbete känner du dig mest säker på?

- *hur påverkar detta dig?*
- *vilka känslor väcker det hos dig?*

Vad tycker du är mest intressant med ditt arbete?

Vad tycker du är roligast?

Vad tycker du är mindre roligt?

Kan du ge exempel på situationer i ditt arbete som du tycker är svåra att hantera?

- *hur påverkar detta dig?*
- *vilka känslor väcker det hos dig?*

Hur skulle du beskriva de krav som ställs på dig i din roll som lärare?

- *i förhållande till elever?*
- *i förhållande till vårdnadshavare?*
- *i förhållande till kollegor?*

Hur ser du på det relationella arbetet med eleverna?

Hur skulle du beskriva de känslomässiga behov som

- *eleverna har?*
- *vårdnadshavare har?*

Hur hanterar de känslomässiga behov som

- *eleverna har?*
- *vårdnadshavare har?*
- *kollegor har?*

Vilka känslomässiga behov har du själv när det gäller ditt arbete?

Hur arbetar du med att sätta dina gränser

- *i förhållande till elever?*
- *i förhållande till vårdnadshavare?*
- *i förhållande till kollegor?*

Hur ser du på ditt sätt att ta ansvar i ditt arbete i förhållande till eleverna?

- *vad har du lätt att ta ansvar för?*
- *vad väljer du att inte ta ansvar för?*

Hur förhåller du dig till elever/vårdnadshavare/kollegor som inte tar ansvar?

Hur förhåller du dig till komplexa situationer där man behöver stå ut med att situationen inte enkelt går att lösa?

Hur ser möjligheten ut att reflektera tillsammans med kollegor kring hur du har upplevt din arbetsdag?

Kan du beskriva vad som får dig att må bra på ditt arbete?

Hur planerar du din arbetsdag?

Hur känner du dig innan arbetsdagen startar?

Hur känner du dig efter din arbetsdag?

Hur gör du för att återhämta dig efter en arbetsdag?

Hur tänker du kring hållbarhet i förhållande till ditt arbete som lärare?

Bakgrundsfrågor skolan

- *riktlinjer för hantering av svåra situationer som kan uppstå i arbetet?*
- *riktlinjer för handledning för att få möjlighet att reflektera kring ditt förhållningssätt i hantering av svårare situationer som kan uppstå i arbetet?
Organiserat? Spontan? Grupp / individ?*
- *upplägg kring kollegialt samarbete?*
- *specifikt upplägg för skolan när det gäller stöd för att du som lärare skall må bra?*
- *upplägg för lärande mellan kollegor?*
- *annat upplägg*

Följdfrågor som användes vid behov att tränga djupare i frågorna ovan:

- *kan du exempel på det?*
- *varför det?*
- *kan du utveckla det?*